



Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

Gyakorlat

21. évfolyam, 2023. 1. szám
Volume 21, 2023 Issue 1.

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

21. évfolyam, 2023. 1. szám
Volume 21, 2023 Issue 1

Képzés és Gyakorlat • Training and Practice

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézetének és a
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

21. évfolyam 2023. 1. szám

Szerkesztőbizottság

Főszerkesztő:

Petőné Csima Melinda PhD

Szerkesztőbizottsági tagok:

*Amukune Stephen, Bencéné Fekete Andrea Anikó,
Borbélyova Diána, Józsa Krisztián, Kéri Katalin,
Kissné Zsámboki Réka, Oo Tun Zaw,*

Szerkesztő:

Schlichter Takács Anett PhD

Angol nyelvi lektor:

Csizmadia Gábor

Magyar nyelvi lektor:

Fazekas Sándor PhD

Kiadja

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE)

A kiadó székhelye

2100 Gödöllő, Páter Károly u. 1.

Felelős kiadó

Prof. Dr. Gyuricza Csaba, rektor

Közreadó

MATE Neveléstudományi Intézet, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

A közreadó székhelye (szerkesztőség címe):

MATE Kaposvári Campus

7400 Kaposvár, Guba Sándor utca 40.

Intézetigazgató: Prof. Dr. Józsa Krisztián

Megjelenik évi két alkalommal.

ISSN 2064-4027 (online)

ISSN 1589-519X (nyomtatott 2013-ig)

Honlap:

<https://journal.uni-mate.hu/index.php/trainingandpractice>

TARTALOM

TANULMÁNYOK

FAJT BALÁZS, BÁNHEGYI MÁTYÁS:

Nyelvórai és nyelvórán kívüli motivációt meghatározó tényezők a felsőoktatásban..... 5

LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT:

A szülői részvétel szerepe az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben.....17

BÁNFI GRÉTA, KOROM ERZSÉBET:

Természettudományos vizsgálatok környezetismeret-órán: egy tutorprogram tapasztalatai a tudordiákok nézőpontjából..... 33

SZÁNTÓNÉ TÓTH HAJNALKA, DOBA LÁSZLÓ:

A tanítójelöltek környezetismeret-tanítása a módszertant oktatók szemszögéből..... 43

HÉGETŐ KATALIN:

Életvezetési készségek fejlesztése: a SUPREM-program..... 53

TÓTH-SZERECZ ÁGNES:

Pedagógusok tapasztalatai a fogyatékosok iránti szemléletformálás témájában.....63

TABLE OF CONTENTS

STUDIES

FAJT B., BÁNHEGYI M.:	
<i>Factors determining L2 learning motivation in higher education.....</i>	5
LANGERNÉ BUCHWALD, J.:	
<i>The role of parental participation in alternative schools and learning communities.....</i>	17
BÁNYI G., KOROM E.:	
<i>Science examinations in environmental knowledge classes: experiences of a tutoring program from the point of view of the tutors.....</i>	33
SZÁNTÓNÉ TÓTH H., DOBA L.:	
<i>The science of teaching from the methodology teachers' point of view.....</i>	43
HÉGETŐ K.:	
<i>Development of life skills: the SUPREM program.....</i>	53
TÓTH-SZERECZ Á.:	
<i>Experiences of teachers on the formation of attitudes towards disabilities.....</i>	63

Nyelvórai és nyelvórán kívüli motivációt meghatározó tényezők a felsőoktatásban: a nyelvvizsga-kötelezettség hatásai

Factors determining L2 learning motivation in higher education: impacts of L2 related training and outcome requirements

Fajt Balázs, Bánhegyi Mátyás

Összefoglalás

Kutatásunk apropóját az adta, hogy a Magyar Kormány legutóbbi bejelentése nyomán a felsőoktatási intézmények saját hatáskörben dönthetnek arról, hogy 2024 ősztől továbbra is meg akarják-e tartani a korábban kötelezőként előírt (szakmai) nyelvvizsgákat képzési és kimeneti követelményként. Abból a célból, hogy megvizsgáljuk, hogy a jelen helyzetben van-e hatása a nyelvvizsga-kötelezettségnek és egyéb nyelvtanulással kapcsolatos tényezőknek az egyetemi nyelvtanulási motivációra, és hogy előrevetíthessük, hogy e megváltozott szabályozási környezetben a leendő egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja potenciálisan hogyan változhat meg, felmérést (N = 1052) készítettünk. Kutatásunk jelenleg szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók körében vizsgálta a nyelvtanulási élményeknek, a választható idegen nyelvi kínálatnak, az ideális második nyelvi énnel és a nyelvvizsgázási hajlandóságnak az idegennyelv-tanulási motivációra gyakorolt hatását. Eredményeink azt mutatják, hogy a nyelvórai, motivált idegennyelv-tanulási viselkedést a nyelvtanulási élmények, az egyetemi idegen nyelvi stúdiumok terén választható nyelvi kínálat, az ideális második nyelvi én és a nyelvvizsgázási hajlandóság is meghatározza. Eredményeink továbbá azt mutatják, hogy a nyelvórán kívüli, valós szituációkban történő, motivált idegennyelv-használatra az ideális második nyelvi én mellett a tanulható idegen nyelvi kínálat és a nyelvtanulási élmények is hatással vannak, azonban a motivált idegennyelv-használatra a nyelvvizsgázási hajlandóság fordított hatást gyakorol.

Kulcsszavak: idegennyelv-tanulási motiváció, nyelvvizsga, nyelvvizsgázási hajlandóság, nyelvtanulási élmények, felsőoktatás, kvantitatív kutatás, második nyelvi énrendszer

Abstract

Following a recent announcement by the Hungarian Government, higher education institutions have been given the freedom to decide whether from 2024 onwards they wish to continue requiring their students to obtain the formerly mandatory (specific purposes) foreign language examination as a requirement for degree award. To investigate the current and the foreseeable potential future impacts of the currently compulsory foreign language exams on L2 learning motivation, a questionnaire survey among university students studying ESP (N=1052) was carried out. The purpose of the study was to reveal the potential impact of L2 learning experience, the range of available L2 courses at university, ideal L2 self and willingness to take L2 exams on L2 learning motivation. Results show that language learning experience, the range of available L2 courses, ideal L2 self and willingness to take L2 examinations are predictors of motivated L2 learning behaviour in L2 classes. In addition, motivated L2 use in real-life situations outside the L2 classroom is influenced by the ideal L2 self,

range of available L2 courses and language learning experiences, and is negatively influenced by willingness to take L2 examinations.

Keywords: *foreign language learning motivation, language exam, willingness to take a language exam, language learning experiences, higher education, quantitative research, second language self system*

Bevezetés

A 2017-ben a tisztességes munkafeltételekről és növekedésről tartott szociális csúcstalálkozón kifejtett álláspontjában az Európai Bizottság az európai oktatási térségben referenciaértékként 2025-re az EU-s polgárok esetében azt szeretné elérni, hogy minden uniós polgár anyanyelve mellett két nyelven tudjon majd kommunikálni (Európai Bizottság, 2017). Magyarország helyzetével kapcsolatban az Európai Bizottság 2018-as jelentése azonban arra világított rá, hogy a magyar fiatalok szinte 50%-a csak egy idegen nyelvet bír (Európai Bizottság, 2018). Az oktatási intézményeknek e hiányosság orvoslása téren lényeges szerep jut: az intézményeken belül is jelentős a felsőoktatás mint az oktatási piramis tetején álló és sokak esetében utolsó képzési intézmény felelőssége.

A Nemzeti Felsőoktatási Törvény 2022-es LIX törvénnyel való módosítása alapján a felsőoktatási intézmények saját hatáskörben dönthetnek arról, hogy 2024 ősztől továbbra is meg akarják-e tartani a korábban kötelezőként előírt (szakmai) nyelvvizsgákat képzési és kimeneti követelményként (Magyar Közlöny, 2022). Az egyetemek leendő döntése nyilvánvaló hatással lehet a hallgatók nyelvtanuláshoz való hozzáállására. E téren lényeges, hogy a felsőoktatás szintjén a hallgatók nyelvtanulás iránti motivációját fenntartsuk és növeljük, hiszen a felsőoktatási intézményben és azt elhagyva ez az ösztönző és készítő erő fogja a fiatalokat nyelvtanulásra sarkallni. Ebből kiindulva jelen kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a felsőoktatási nyelvoktatási környezetben jelen lévő és az egyetemi nyelvi tanulmányokat befolyásoló tényezők – köztük a képzési és kimeneti követelmények nyelvi előírásai és azok esetleges változásai, illetve az ezzel kapcsolatba hozható, a tanulmány írásakor érvényben lévő nyelvvizsga-kötelezettséggel összefüggő követelmények, valamint az idegen nyelvi kínálat lehetséges változásai – jelenleg milyen hatással vannak, illetve a jövőben hogyan hathatnak az idegennyelv-tanulási motivációra. Tudomásunk szerint Magyarországon felsőoktatásban részt vevő hallgatókra összpontosítva nem készült olyan kutatás, amely a nyelvvizsga-kötelezettség és az idegen nyelvi kínálat nyelvtanulási motivációra gyakorolt hatását vizsgálja; az egyetlen kivétel a magyarországi felsőoktatási intézményekben az olasz mint idegen nyelv választásának motivációit vizsgáló kutatás (Dettai 2019).

Munkánk megkezdésekor azt reméltük, hogy egyrészt képet kapunk arról, hogy a hallgatók motiválása a továbbiakban mennyire lesz fontos része az oktatási folyamatnak, másrészt pedig úgy gondoltuk, hogy adataink a döntéshozók segítségére lehetnek a felsőoktatási nyelvi képzési és kimeneti követelmények megfogalmazásakor: érdemes és javasolható-e feltétlenül nyelvvizsga-követelményt előírni a hallgatók számára vagy inkább egyéb követelmény lefektetésében ajánlatos gondolkodni. Ennek feltérképezése érdekében kérdőíves vizsgálatot végeztünk szaknyelvet tanuló egyetemisták körében, hogy kiderítsük, milyen kapcsolat mutatkozik egyrészt az idegennyelv-tanulási motiváció, másrészt (i) a nyelvtanulási élmények, (ii) a hallgatók számára elérhető idegen nyelvi kínálat, (iii) a hallgató saját magáról mint megfelelő célnyelvi nyelvhasználóról alkotott képe (azaz az ideális második nyelvi én) és (iv) a nyelvvizsgázás hallgatók által vélt fontossága között. Először vizsgálatunk elméleti hátterét adjuk közre, ezt követően ismertetjük a kutatást, annak ered-

ményeit és a levont következtetéseket. Elméleti fejezetünket két téma vázlatos leírása köré szervezzük: az egyik a jelenlegi, magyarországi oktatási körkép, a másik pedig az idegennyelv-tanulási motiváció, valamint annak nyelvórai és nyelvórán kívüli vetületei.

Oktatási körkép

Jó ideje ismert, hogy a magyar egyetemi hallgatók nyelvtudása – általánosságban véve – elmarad a kívánatos szinttől (Einhorn, 2022). A felsőoktatásban részt venni kívánó, magyar fiatalok egy részének nyelvtudásbeli hiányait tükrözi, hogy 2022-es adatok szerint közel 135000 azon egyetemi hallgatók száma, akik a nyelvvizsga-moratóriumnak köszönhetően, azaz nyelvvizsga-bizonyítvány hiányában – tehát „könnyítéssel” – vehették át diplomájukat 2020-ban és 2021-ben (Szerzők tanulmánya). Az is beszédes kutatási eredmény, hogy Novák és Morvai (2019) szerint az egyetemi hallgatók közel egyötödét elsősorban a diplomaszerezés sarkallja arra, hogy nyelvvizsgát tegyen.

A magyar diákok a nyelvtanulás terén már jó ideje gyakorlatias motivációkkal rendelkeznek. Nikolov (2007) már korábban rámutatott, hogy a 2001-es és a 2005-ös Eurobarometer adatok szerint az európai nyelvtanulókat és közöttük a magyar diákokat külsődleges motiváció hajtja: leginkább specifikus szakmai célok elérése érdekében tanulnak nyelvet. Az Eurobarometer 2012-es kutatásaira (Európai Bizottság, 2012) támaszkodva Einhorn (2015b) úgy véli, hogy a formális oktatási kontextusokban bekövetkező nyelvtanulás elsősorban munkavállalási célú motivációval köthető össze.

Bár a múltban Magyarországon bővültek az idegen nyelvek tanulásának lehetőségei, az oktatási intézményekben elérhető idegen nyelvi választék terén Magyarországon a nyelvi kereslet és kínálat tekintetében jelenleg kettős képet láthatunk. Míg Einhorn (2012) szerint az Európai Unióban a nyelvi kínálat korábban szűkösnek volt nevezhető és az Eurostat 2020-as felmérése is azt mutatja, hogy a magyarországi nyelvi kínálat terén nem volt bővülés az elmúlt években (Eurostat, 2020), addig szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók körében felmerülhet az az igény, hogy nyelvtanulásuk alkalmával a jelenleginél szélesebb nyelvi kínálatból válogathassanak (Szerzők tanulmánya). Történetileg visszatekintve azt láthatjuk, hogy Magyarországon a rendszerváltás óta jelentős változások mentek végbe az idegennyelvtudás és -oktatás terén. Nemrégiben készült, nyelvtudással kapcsolatos mérések eredményei alapján továbbra is elmondható, hogy a magyarok idegennyelv-tudása nem kielégítő (Öveges & Csizér, 2018). A Társadalomkutató Kft. 2020-as adatai szintén azt mutatják, hogy a magyar fiatalok több, mint 20 százaléka vélekedik úgy, hogy nem beszél egy idegen nyelvet sem (Világgazdaság, 2022). Egy 2020-as vizsgálat eredményei azt is megmutatták, hogy a vizsgálatban résztvevőknek kicsit több, mint egy harmada (35%) rendelkezett idegennyelvtudásáról bizonyítvánnyal (Helmeczi, 2022). Novák és Fónai (2020) az elmúlt 30 év nyelvvizsgázással összefüggő oktatáspolitikai döntéseit áttekintve úgy vélik, hogy e téren a fő csapás az volt, hogy a nyelvtudást valamilyen méréssel alátámasztott dokumentum igazolja. Einhorn (2015a) kutatásai azt mutatják, hogy Magyarország korábban azért kötötte a felsőfokú oklevelek megszerzését nyelvvizsgához jogszabályi szinten is, hogy ilyen módon szintén ösztönözze a fiatalokat az idegennyelv-tanulásra és a nyelvvizsga-bizonyítványok megszerzésére. Ennek eredményeképpen talán nem meglepő, amit a magyar nyelvtanulók motivációit elemezve a szakirodalomban találunk: számos vizsgálat állapította meg azt, hogy a diákok elsősorban nyelvvizsgacentrikusak és e vizsgák követelményeivel azonosítják tudásukat (Fekete & Csépes, 2019; Győri, 2001; Einhorn 2015b; Medgyes, 1992; Öveges et al., 2019; Öveges & Csizér, 2018; Petneki, 1993). Ezzel szemben azonban a nyelvtanulók instrumentális motiváltságának más szeletét azonosította Einhorn (2012), aki azt találta, hogy valós nyelvtudás helyett a nyelvtanulók pusztán nyelvvizsga-bizonyítvánnyal akarnak rendelkezni. Hasonlóképpen az instrumentális motiváltságra mutatnak rá egyéb vizsgálatok is: Józsa és Imre (2013) szerint a

legtöbb magyar diák munkavállalás és továbbtanulás miatt fejleszti nyelvtudását, míg Novák és Morvai (2019) vizsgálata azt mutatta, hogy a magyar egyetemi hallgatók szinte egyötöde elsődlegesen azért tanult nyelvet, hogy a diplomázáshoz szükséges nyelvvizsgát letegye.

Idegennyelv-tanulási motiváció

Elméleti háttérünk második pillérét az idegennyelv-tanulási motiváció köré építjük, hiszen az egyén által érzett késztetés, illetve annak hiánya jelentősen meghatározza az idegennyelv-tanulási folyamat sikerességét (Dörnyei, 2005). A hazánkban idegen nyelvet tanulók idegennyelv-tanulási motivációját leíró és nagy mintán validált modelljét – a második nyelvi motivációs érendszer – Dörnyei (2005, 2009) dolgozta ki. Az elmélet az idegennyelv-tanulási motivációt három dimenzió mentén írja le. Az első dimenzió az ideális második nyelvi én, amely része a nyelvtanulók személyiségének. Az ideális második nyelvi én azt írja le, hogy a nyelvtanuló mennyire tartja realiztikusnak azt, hogy később kompetens célnyelvi beszélő és nyelvhasználó lesz, azaz hogy mennyire tudja elképzelni magáról azt, hogy az adott idegen nyelvet adekvát módon tudja a későbbiekben használni. E tekintetben a motivált idegennyelv-tanulási viselkedés kapcsán a diák felméri a jelenlegi nyelvtudása és az elérni kívánt nyelvi szint közötti különbséget, amely felismerés arra sarkallja, hogy a célnyelvet hatékonyan sajátítsa el.

A második dimenzió a szükséges második nyelvi én nevet kapta: ez a nyelvtanuló környezetében élő személyek – barátok, ismerősök, családtagok, csoporttársak – által elvárt vagy kijelölt célokra és elvárásokra való megfelelni akarás mértékét jelzi. Ez a dimenzió tehát azzal kapcsolatos, hogy a környezet milyen nyelvtudást vár el a nyelvtanulótól. Az ideális második nyelvi énhez képest a szükséges második nyelvi én hosszabb távon sokkal kevésbé internalizált és ezért kisebb szerepet is játszik a nyelvtanulók hosszabb távú motivációjának fenntartásában.

A harmadik dimenzió a nyelvtanulási élményeket – az idegennyelv-órákkal kapcsolatos élményeket és az azokhoz kapcsolódó nyelvtanulói attitűdöket – fedi le és ezek hatását csatornázza be a motivációba. A pozitív nyelvtanulási élmények segítik a motiváció kialakulását, míg a negatívak gyengítik. Hazai korábbi kutatások eredményei (Dörnyei et al., 2006; Kormos & Csizér, 2008) azt jelzik, hogy a magyarországi idegennyelv-tanulási kontextus vonatkozásában az ideális második nyelvi én és az idegennyelv-tanulási élmények hatnak leginkább a nyelvtanulók idegennyelv-tanulási motivációjára.

Nyelvórai, motivált nyelvtanulási viselkedés és nyelvórán kívüli, motivált nyelvhasználat

A korábbi empirikus motivációkutatások jellemzően a formális oktatási keretek között történő nyelvtanulásra és az ehhez kapcsolódó idegennyelv-tanulási motivációra fókuszáltak. A tanórai idegennyelv-tanulás mellett azonban elengedhetetlen a célnyelvvel való, nyelvórán kívüli találkozás annak érdekében, hogy a tanulók megfelelő mennyiségű célnyelvi inputot kapjanak. Erre tekintettel elméletünk másik pillére a nyelvtanulási viselkedés különféle kontextusokban történő megvalósulását vizsgálja. A célnyelv nyelvórán kívüli használatára nagyon jó lehetőséget teremtenek a különböző célnyelvi szabadidős tevékenységek (Fajt, 2021): ezeket a tanulók jellemzően nem feltétlenül nyelvtanulási céllal végzik, de azok ettől függetlenül hozzájárulhatnak a nyelvtudás fejlesztéséhez. A kutatók már a XX. század végén is fontosnak tartották, hogy a tanulók „éles helyzetben” használják a célnyelvet (vö. 'functional practice'; Bialystok, 1981; Mercer & Dörnyei, 2020), és ezen

tevékenység alkalmával a nyelvhasználat során szükségszerűen gyakorolják és fejlesszék saját nyelvtudásukat. Összegezve elmondható tehát, hogy a nyelvórákon történő motivált nyelvtanulási viselkedés mellett a nyelvórákon kívüli motivált nyelvhasználat – azaz a tanórákra történő rendszeres készülés mellett a tanórán kívüli célnyelvi kontaktusok keresésére való hajlandóság – is meghatározhatja az idegennyelv-tanulási folyamat sikerét (Leona et al., 2021; Fajt, 2024).

Módszerek

Kutatásunk során a kvantitatív kutatási módszerek mellett döntöttünk: egyrészt úgy véltük, hogy így tudjuk a legnagyobb számú résztvevőt toborozni és adataikat feldolgozni, másrészt pedig a kvantitatív, kérdőíves módszerrel a felvett adatok tekintetében ily módon lehetőségünk volt különböző összefüggésekre is rámutatni. A fent ismertetett szakirodalomra alapozva, illetve a nyelvoktatás megváltozott szabályozási környezetére tekintettel az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg: milyen kapcsolat áll fenn egyrészt az idegennyelv-tanulási motiváció, másrészt i) a nyelvtanulási élmények, ii) a hallgatók számára elérhető idegen nyelvi kínálat, iii) az ideális második nyelvi én és iv) a nyelvvizsgázás hallgatók által megítélt fontossága között?

Minta

Kutatásunk során Budapesti Gazdasági Egyetem első éves hallgatóit mértük fel: kényelmi mintavétellel a 3961 első éves hallgató közül a vizsgálatba összesen 1052 hallgató került be, amelyből 37,9% ($n = 399$) férfi, 62,1% ($n = 653$) pedig nő volt. A kitöltők átlagéletkora 19,71 év (szórás = 3,05) volt. A legfiatalabb kitöltő 18, míg a legidősebb 55 éves volt.

Instrumentum

Az adatgyűjtéshez egy sajátkészítésű kérdőívet használtunk, amely 7 skálát tartalmazott és összesen 30 darab állítást foglalt magában, az alábbiak szerint:

- Ideális második nyelvi én (5 állítás, $\alpha = 0,869$);
- Szükséges második nyelvi én (5 állítás, $\alpha = 0,747$);
- Nyelvtanulási élmények (5 állítás, $\alpha = 0,787$);
- Nyelvórai, motivált nyelvtanulási viselkedés (4 állítás, $\alpha = 0,758$);
- Nyelvórán kívüli, motivált nyelvhasználat (4 állítás, $\alpha = 0,800$);
- Nyelvvizsgázás fontossága (3 állítás, $\alpha = 0,898$);
- A kitöltők számára elérhető idegen nyelvi kínálat (továbbiakban: idegen nyelvi kínálat; 4 állítás, $\alpha = 0,926$).

A skálák közül négy (ideális második nyelvi én, szükséges második nyelvi én, nyelvtanulási élmények és nyelvórai, motivált nyelvtanulási viselkedés) Dörnyei és Taguchi (2010) korábban validált skálái voltak. A nyelvórán kívüli, motivált nyelvhasználat skáláját szintén egy korábbi kutatásból (Fajt, 2021) vettük át. A nyelvvizsgázás fontossága, valamint az idegen nyelvi kínálat c. skálákat pedig mi magunk alkottuk meg és a jelen kutatást megelőzően validáltuk. A skálák megbízhatóságát a Cronbach-alfa együttható értékek kiszámításával ellenőriztük (lásd a fenti listában zárójelben). A Chronbach-alfa együtthatók kapcsán megállapítható, hogy azok minden esetben a szakirodalomban meghatározott küszöbérték (0,70; Dörnyei & Taguchi, 2010) felett vannak, így skáláinkról elmondható, hogy azok megfelelően mérnek.

Adatgyűjtés menete és az adatelemzés módszerei

Az adatokat online formában, Google Forms segítségével gyűjtöttük be 2022 őszén. A kérdőív kitöltése anonim módon, önkéntes alapon történt. A begyűjtött adatokat feldolgoztuk, amelynek során az adatokat először kvantifikáltuk, majd pedig SPSS 28.0 adatelemzési szoftver segítségével elemeztük. Az adatelemzés során a változók közötti lehetséges kapcsolatok feltárásához Pearson-féle korrelációs elemzést, valamint lineáris regressziót alkalmaztunk.

Eredmények és diszkusszió

A változók közötti kapcsolatok feltárásának érdekében az elemzés első körében kiszámoltuk a változók közötti Pearson-féle korrelációs együtthatókat, hogy lássuk, van-e a változók között valamilyen együttállás, és ennek következtében valamilyen kapcsolat. A korrelációs együttható értéke (r) -1 és +1 értékek közé eshet, erőssége pedig attól függ, hogy mennyire van közel az 1-es, illetve -1-es értékhez. A szakirodalom (Dancey & Reidy, 2020) szerint a $r < 0,30$ -os korrelációs együttható esetében gyenge, a 0,30 és 0,70 közé eső értékek esetében közepes, míg a 0,70-ot meghaladó értékek esetében erős korrelációról beszélünk. Ugyanezen értékek érvényesek természetesen a negatív tartományra is. A korrelációs eredményeket az 1. táblázatban közöljük, amelyben csak a statisztikailag szignifikáns ($p < 0,05$ szignifikancia szinten) eredményeket szerepeltetjük. Adataink alapján jól látszik, hogy a szükséges második nyelvi én és a nyelvtanulási élmények közötti kapcsolat kivételével minden esetben statisztikailag szignifikáns kapcsolatot találtunk a változók között.

1. táblázat. A változók közötti korrelációs együtthatók

Skálák	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Idegen nyelvi kínálat	1						
2. Nyelvvizsgázás fontossága	0,59	1					
3. Ideális második nyelvi én	0,35	0,38	1				
4. Szükséges második nyelvi én	0,13	0,08	-0,15	1			
5. Nyelvtanulási élmények	0,37	0,32	0,31		1		
6. Nyelvórai, motivált nyelvtanulási viselkedés	0,45	0,42	0,37	0,07	0,56	1	
7. Nyelvórán kívüli, motivált nyelvhasználat	0,36	0,28	0,70	-0,12	0,32	0,36	1

Az eredmények azt mutatják, hogy majdnem az összes változó között van korreláció, és csupán a szükséges második nyelvi én (illetve egy esetben a nyelvvizsgázás fontossága és a nyelvórán kívüli, motivált nyelvhasználat) az a tényező, amely a többi változóval csupán gyengén korrelál. Minden más esetben közepes erősségű korrelációkat találunk a változók között.

Mivel a korrelációból önmagában még nem következtethetünk ok-okozati összefüggésekre, így ezen lehetséges összefüggéseket lineáris regressziókkal ($p < 0,05$ szignifikancia szinten) igyekeztünk feltárni. Itt a függő változók a nyelvórai, motivált nyelvtanulási viselkedés (2. táblázat), valamint a nyelvórán kívüli, motivált idegennyelv-használat (3. táblázat) voltak. Azért ezekkel a függő változókkal dolgoztunk, mert képet szeretnénk volna kapni arról, hogy a vizsgált tényezők közül melyek és hogyan hatnak a nyelvtanulás két alapvető kontextusában megjelenő magatartásra: a tanórákon jellemző nyelvtanulási viselkedésre, illetve a nyelvórán kívüli idegennyelv-használatra.

2. táblázat. A nyelvórai, motivált nyelv tanulási viselkedést magyarázó változók

Skálák	B	SE B	β
1. Nyelvtanulási élmények	0,40	0,02	0,41
2. Idegen nyelvi kínálat	0,12	0,02	0,18
3. Ideális második nyelvi én	0,15	0,03	0,13
4. Nyelvvizsgázás fontossága	0,11	0,03	0,13
R^2	0,42		
F változása az R^2 esetében	187,18		

A 2. táblázatból kivehető, hogy regressziós modellünk magyarázó értéke 42% ($R^2=0,42$), vagyis a táblázatban látható négy független változónk (nyelvtanulási élmények, idegen nyelvi kínálat, ideális második nyelvi én, nyelvvizsgázás fontossága) 42%-ban magyarázza a függő változónkat, azaz a nyelvórai, motivált nyelv tanulási viselkedést. Ez tehát azt jelenti, hogy a fenti négy változó hallgatók által megítélt fontossága jelentős hatással van a nyelvórai, motivált nyelv tanulási viselkedésre. Az egy évtizeddel korábban készült kvantitatív kutatások eredményeivel (Csizér & Kormos, 2009; Kormos & Csizér, 2008; Papi, 2010) összhangban a jelen kutatás is azt mutatta ki, hogy a nyelv tanulási élmények és az ideális második nyelvi én meghatározzák a nyelvórai, motivált nyelv tanulási viselkedést. Ez arra enged következtetni, hogy Dörnyei (2005) elméletének három komponense közül az idegennyelv-tanulási motivációt a mai napig is töretlenül ez a két komponens határozza meg, emellett azonban – szintén a korábbi kutatások eredményeihez (pl. Józsa & Imre, 2013) hasonlóan – adataink szerint a nyelvvizsgázás és a nyelvvizsga megszerzése is meghatározónak bizonyult az idegennyelv-tanulási motiváció leírásakor: akinek fontos, hogy nyelvvizsgát szerezzen, az nagyobb valószínűséggel fog több időt és energiát fektetni abba, hogy megtanuljon egy adott idegen nyelvet. Ezen túl pedig a széles idegennyelvi kínálat is motiválni látszik a nyelv tanulót arra, hogy több erőfeszítést tegyen az általa választott idegen nyelv megtanulására. Ezen eredmények arra felé mutatnak, hogy hazánkban az idegennyelv-tanulás során továbbra is motiváló tényezőt jelent a nyelvvizsga megszerzése. Ennek hatása a jövőben kettős lehet: a nyelvvizsga megszerzésének felsőoktatási kimeneti követelményként való eltörlése egyrésztől hosszabb távon negatívan hathat az idegennyelv-tanulási motivációra, amely értelemszerűen nem járul hozzá a hazai felsőoktatási hallgatók és munkavállalók nyelvtudásának növekedéséhez; másrésztől pedig átalakíthatja a hallgatói motivációs térképet olyan módon, hogy a bizonyítványszerzésre való összpontosítás helyett a nyelvtudás valós helyzetekben való használatának képessége kerül előtérbe.

A 3. táblázat bemutatja a nyelvórán kívüli, motivált idegennyelv-használatot meghatározó négy változót, amelyek összesen 51%-os ($R^2 = 0,51$) magyarázóértékkel bírnak ($p < 0,05$ szignifikancia szinten).

3. táblázat. A nyelvórán kívüli, motivált idegennyelv-használatot magyarázó változók

Skálák	B	SE B	β
1. Ideális második nyelvi én	0,82	0,03	0,65
2. Idegen nyelvi kínálat	0,11	0,02	0,14
3. Nyelvtanulási élmények	0,09	0,02	0,09
4. Nyelvvizsgázás fontossága	-0,07	0,02	-0,08
R^2	0,51		
F változása az R^2 esetében	276,29		

Az eredményekből az látszik, hogy az ideális második nyelvi én béta (β) értéke a többi változóhoz képest kiugróan magas, azaz ez a változó a legmeghatározóbb a nyelvórán kívüli, motivált idegen nyelv-használatot illetően. Mindez a gyakorlatban azt jelenti, hogy minél erősebb egy hallgatóban az ideális második nyelvi én, annál motiváltabb a nyelvórán kívül is használni az idegen nyelvet. Emellett azt is láthatjuk, hogy Lajtai (2020) eredményeihez hasonlóan a nyelvtanulási élmények a jelen vizsgálatban is – bár pusztán igen marginális mértékben – meghatározónak tűnnek a résztvevők nyelvórán kívüli, motivált idegennyelv-használati hajlandóságának leírásakor. További meghatározó elem még a széles idegen nyelvi kínálat, valamint a nyelvvizsgázás fontossága is. Ez utóbbi – bár a nyelvtanulási élményekhez hasonlóan csupán marginálisan van jelen – negatív hatással bír a nyelvórán kívüli, motivált idegennyelv-használatra: minél fontosabbnak találja valaki azt, hogy nyelvvizsgát szerezzen, annál kevésbé lesz motivált, hogy munkája során, illetve szabadidejében használja az idegen nyelveket. Ez esetlegesen arrafelé is mutathat, hogy ezek a személyek a nyelvtudás igazolását és vonatkozó bizonyítvány kiadását várják a nyelvvizsgázástól – amely egybecseng Novák és Morvai (2019) kutatásával –, nem feltétlenül a nyelvtudás valós használatára, illetve annak jelentőségére összepontosítanak. Ennek a gondolkodásnak a veszélyeire Einhorn (2012) is felhívja a figyelmet, aki úgy véli, hogy a túlzott vizsgaközpontúság hatására a tanulók nem az idegen nyelv valós kommunikációs helyzetekben történő használatára fókuszálnak, hanem pusztán minél gyorsabban végezni szeretnének a nyelvtanulással és minél hamarabb nyelvvizsgát kívánnak szerezni, hogy ezt a tudásterületet teljesítettnek tekinthessék.

Következtetések, javaslatok

Kutatásunk adatai alapján megállapítható, hogy a nyelvtanulási élmények, az idegen nyelvi kínálat, az ideális második nyelvi én és a nyelvvizsgázás fontossága – a felsorolás szerinti csökkenő sorrendben – kimutatható hatást gyakorol a nyelvérai, motivált nyelvtanulási viselkedésre. Adataink egyúttal azt is mutatják, hogy az ideális második nyelvi én, a nyelvtanulási élmények, a széles idegen nyelvi kínálat és a nyelvvizsgázás fontossága – a felsorolás szerinti csökkenő sorrendben, illetve a legutóbbi tétel esetében negatívan – hatással van a nyelvórán kívüli, motivált idegennyelv-használatra.

Adatainkból az következik, hogy az egyetemi hallgatók motiválását pedagógia szempontból a következőkkel segíthetjük elő: széles nyelvi kínálatból való választási lehetőség, a nyelvvizsgázás szerepének hangsúlyozása, az ideális és a szükséges második nyelvi én fejlesztése és ezen kérdésnek a hallgatókban való tudatosítása, a nyelvtanulási élmények pozitív kimenetének optimalizálása, a nyelvérai, motivált nyelvtanulási viselkedéshez szükséges osztálytermi környezet kialakítása és a nyelvórán kívüli, motivált nyelvhasználat igényének megteremtése. A vizsgálatban feltárt ok-okozati összefüggésekből arra következtethetünk, hogy a nyelvtanulási élmények, az idegen nyelvi kínálat, az ideális második nyelvi én és a nyelvvizsgázás fontossága terén való pedagógiai erőfeszítések a nyelvérai, motivált nyelvtanulási viselkedésben fognak megmutatkozni: tehát különösen ezen a területeken érdemes az oktatói beavatkozásokat tervezni. Az ideális második nyelvi én tudatosítása a nyelvórán kívüli motivált idegennyelv-használatot nagy mértékben erősíteni fogja, a nyelvórán kívüli motivált idegennyelv-használatra pedig szintén jótékony hatással lesznek a nyelvtanulási élmények, a széles idegen nyelvi kínálat, valamint a nyelvvizsgázás fontossága.

Adatainkból arra következtethetünk, hogy az egyetemi nyelvoktatásban továbbra is fontos szerepet kell szánni a hallgatók motiválásának, azonban ebben a munkában a jövőben vélhetőleg nem lesz annyira meghatározó elem a nyelvvizsgázás, a nyelvvizsgákkal való motiválás és a vizsgákra

való célzott készülés, mint korábban. Ebből következőleg a korábbi instrumentális motiválás alkalmazása helyett nagyobb helyet kell kapnia a nyelvtanulás tudatosságának és tudatosításának, az idegen nyelven való kommunikáció mint élmény átélését lehetővé tevő aktivitásoknak, valamint a nyelvórán kívüli, motivált nyelvhasználat igénye kiépítésének. Ezen célok eléréséhez vezethet a nyelvtanulásról mint tevékenységről és folyamatról való közös gondolkodás és ennek az eszközeiről való eszmecsere a hallgatókkal, az oktató részéről a folyamatos és formatív értékelés és visszajelzés alkalmazása, a hallgatóknak az egyetem nemzetközi együttműködéseibe való aktív bevonása, a külföldi hallgatókkal történő kooperációk bátorítása, valamint a nyelvórákon túlmutató idegennyelvhasználat előnyeinek hangsúlyozása és az ilyen tevékenység repertoárjának hallgatókkal való megismertetése.

A felsőoktatási nyelvi képzések tervezése és lebonyolítása tekintetében eredményeink egyúttal arra is felhívják a figyelmet, hogy a felsőoktatási nyelvi képzési és kimeneti követelmények megfogalmazásakor és a tanulmányok alatt választható nyelvi választék kialakításakor lényeges, hogy a nyelvórákon a hallgatók pozitív nyelvtanulási élményeket éljenek át, legyenek saját nyelvtudásukkal szemben motivációt támogató elvárásaik, széles nyelvi kínálatból tudjanak választani és valamilyen bizonyítvánnyal záródó tudásmérés is megjelenjen a nyelvi tanulmányok folyamán. Ennek nem feltétlenül kell államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítványnak lennie, azonban igény mutatkozik a hallgatók részéről a tudás kvantifikálható mérésére és ennek igazolására. Ezen tényezők továbbá még azért is lényegesek, mert hatással vannak a tanórákon kívüli, motivált idegennyelvhasználatra is, amely eredményesen járulhat hozzá a hallgatók hosszabb távú, önálló nyelvi fejlődéséhez is.

Kutatásunk limitációjaként megemlíthetjük, hogy a mintavétel kizárólag egyetlen felsőoktatási intézményben készült és hogy a kutatás során kényelmi mintavételt alkalmaztunk. Ezt ellensúlyozza azonban mintánk relatíve nagy elemszáma. Jövőbeni kutatási irányként érdemes lenne a jelen kutatás eredményeit összehasonlítani más felsőoktatási intézmények ugyanilyen módszertannal gyűjtött adataival annak érdekében, hogy ily módon az egyes intézmények hallgatói közötti hasonlóságokról és különbségekről adatokkal rendelkezessünk. Ezek az információk az adott felsőoktatási intézmények és döntéshozói számára orientációs pontként szolgálhatnak képzési és kimeneti követelményeik, tanterveik, valamint az oktatók által az idegennyelvórákon alkalmazott motivációs technikák tekintetében. E tanulmány szerzői ebből a célból egy nagyobb szabású kutatás lefolytatását is tervezik.

Hivatkozott források

- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal*, 65(1), 24–35. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1981.tb00949.x>
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Dörnyei Z. & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98–119). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-006>
- Dancey, C. P., & Reidy J. (2020). *Statistics without maths for psychology* (8th ed). Harlow: Pearson.
- Dettai, M. J. (2019). *A hazai felsőoktatási intézményekben folyó olasznyelv-oktatás motivációs kérdései* (PhD-értekezés). ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Dörnyei Z. & Ushioda E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian Perspective. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598876>
- Einhorn, Á. (2012). Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükörben. *Modern Nyelvoktatás*, 18(3), 22–34.
- Einhorn, Á. (2015a). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanulás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Einhorn, Á. (2015b). Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban? Vitaindító. *Modern Nyelvoktatás*, 21(4), 48–58.
- Einhorn, Á. (2022). Az idegennyelv-tanítás célja és tartalma a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3-4), 6–26. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.6.26>
- Európai Bizottság (2012). *Europeans and their languages: Report*. Letöltés dátuma: 2022. 10. 09. forrás: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83>
- Európai Bizottság (2017). A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Az európai identitás megerősítése az oktatás és a kultúra révén Az Európai Bizottság hozzájárulása a 2017. november 17-i göteborgi vezetői találkozóhoz. Letöltés dátuma: 2022. 10. 09. forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=COM:2017:673:FIN>
- Európai Bizottság (2018). The European education area. Letöltés dátuma: 2022. 10. 09. forrás: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2186>
- Fajt, B. (2021). Hungarian secondary school students' extramural English interests: The development and validation of a questionnaire. *WOPALP*, 21, 36–53.
- Fajt, B. (2024). *Extramural English activities and individual learner differences: A case of Hungary*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Fekete, A., & Csépes, I. (2019). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10/11), 13–24. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2018.10-11.13>
- Győri, A. (2001). Választott nyelve a spanyol: Idegennyelv-politikák, társadalmi kényszerek, nyelv-választás. *Iskolakultúra*, 11(8), 86–92.

- Helmeczi, Z. (2022). „Mozduljunk el az utolsó helyről!” – Némileg javult a kép, de még mindig gyér a magyarok nyelvismerete. Figyelő. <https://figyelo.hu/hirek/mozduljunk-el-az-utolso-helyrol-nemileg-javult-a-kep-de-meg-mindig-gyer-a-magyarok-nyelvismerete-159197> (2022. 06. 20)
- Józsa, K., & Imre, I. A. (2013). Iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*, 23(1), 38–51.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58(2), 327–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Lajtai, Á. (2020). Hungarian EFL learners’ extramural contact with English. In Geld R. & Krevelj S. L. (Eds.), *UZRT 2018: Empirical studies in applied linguistics* (pp. 128–149). FF Press.
- Leona, N. L., van Koert, M. J. H., van der Molen, M. W., Rispen, J. E., Tijms, J., & Snellings, P. (2020). Explaining individual differences in young English language learners’ vocabulary knowledge: The role of extramural English exposure and motivation. *System*, 96, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102402>
- Magyar Közlöny (2022). A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény módosítása (54. § (7): Az Nftv 49. § (8). *Magyar Közlöny*, 209. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/8dc743a371025072079f857560b08c4406036b2f/megtekintes>
- Medgyes, P. (1992). Angol – a kommunikáció pótnyelve: Körkép az angol nyelv oktatásáról és terjedéséről. *Magyar Pedagógia*, 92(4), 263–238.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- Nikolov, M. (2007). A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In Vágó, I. (Ed.) *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 43–72). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fokuszban_nyelvoktatas-03_nikolov_marianne
- Novák, I., & Morvai, L. (2019). Foreign language learning attitude of Hungarian higher education students. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 303–317. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.26>
- Novák, I., & Fónai, M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.16>
- Öveges E., & Csizér, K. (szerk.) (2018). Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés. Oktatási Hivatal https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Öveges, E., Csizér, K., & Dér, K. (2019). Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), 3–14.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467–479. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011>
- Petneki, K. (1993). Mit ér az idegen nyelv, ha német? *Magyar Pedagógia*, 93(3/4), 135–147.
- Világ gazdaság (2022). Némileg javult a kép, de még mindig gyér a magyarok nyelvismerete. <https://www.vg.hu/vilaggazdasag-magyar-gazdasag/2022/01/nemileg-javult-a-kep-de-meg-min-dig-gyer-a-magyarok-nyelvismerete> (2022. 06. 20.)

Szerző(k)

Fajt Balázs

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4983-3962>

Budapesti Gazdasági Egyetem

E-mail-cím: fajt.balazs@yahoo.com

Bánhegyi Mátyás

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1011-0345>

Budapesti Gazdasági Egyetem

E-mail-cím: banhegyi.matyas@uni-bge.hu

A cikkre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: [CC-BY-NC-ND-4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).



A szülői részvétel szerepe az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben

The role of parental participation in alternative schools and learning communities

Langerné Buchwald Judit

Összefoglalás

Azok a kutatások, amelyek a szülők bevonásának hatását vizsgálják gyermekeik iskolai keretek között zajló nevelésbe-oktatásába, azt az eredményt hozták, hogy a szülők aktívabb részvétele az iskola életében és a gyermek tanulásának támogatásában pozitív hatással van a tanulmányi eredményességre és a tanuló beilleszkedésére, ezen túl pedig a család és az iskola közötti kapcsolat és együttműködés fontos szerepet tölt be a gyerekek nevelésében is. Az iskola és a szülők közötti együttműködés a közoktatási intézményekben is jelen van, az alternatív iskolák és a tanulóközösségek azonban határozottabb és aktívabb bekapcsolódást várnak el a szülőtől, mint a többségi iskolák. Az elvárt együttműködés formái és intenzitása az alternatív iskolák és a tanulóközösségek körében is eltérő, ezért jelen tanulmány keretében az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben elvárt szülői részvétel formáiról, lehetséges területeiről és mértékéről kívánunk képet adni.

Kulcsszavak: *alternatív iskolák, tanulóközösségek, szülői részvétel*

Abstract

Research on the effects of parental involvement in their children's education in school settings has shown that more active parental involvement in school life to support children's learning has a positive impact on academic achievement and student integration, and that family-school relationships and cooperation also play an important role in children's education. School-parent cooperation is also present in public schools, but alternative schools and co-educational schools expect more decisive and active involvement from parents than mainstream schools. The forms and intensity of the expected cooperation vary between alternative schools and learning communities, and this study aims to provide a picture of the forms, possible areas and extent of parental involvement expected in alternative schools and learning communities.

Keywords: *alternative schools, learning communities, parental involvement*

Bevezetés

A szülők gyermekeik iskolai keretek között zajló nevelésbe-oktatásába való bevonásának, illetve az iskolai sikerességre gyakorolt hatásának vizsgálata az ezredfordulót követően egyre nagyobb teret kapott a neveléstudományi kutatásokban és a szakmai diskurzusban. Az eredmények azt mutatják, hogy a szülők aktív részvétele az iskola életében, illetve a gyermek tanulásának iskolán belüli és kívüli támogatásában pozitív hatással van a tanulmányi eredményességre és a tanuló beilleszkedésére (Torgyik, 2004; OECD 2012, Desforges & Abouchaar, 2003, idézi Imre, 2015;

Imre, 2019). A szülői ház és az iskola közötti minőségi kapcsolatnak és együttműködésnek fontos szerepe van a gyermekek nevelésében, fejlesztésében (Henderson & Berla, 1994; Edwards & Alldred, 2000; Richardson, 2009; Sanders & Sheldon, 2009; Sheldon, 2009).

Magyarországon is a mindennapi iskolai gyakorlat része az iskola, a tanár és a szülő közötti együttműködés, az alternatív iskolák és a tanulóközösségek esetében azonban ez egyrészt nagyobb szerepet kap, másrészt több területre is kiterjed, mint a többségi iskolában. Ezt támasztja alá, hogy mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban az alternatív iskolák közös jegyei között szerepel, hogy a szülőktől határozottabb és aktívabb bekapcsolódást várnak az iskolán belüli és kívüli munkába (Németh & Skiera, 1999; AME, 2004). Az iskolát életközösségként értelmezik, melynek a tanár és a diák mellett a szülő is egyenrangú tagja, központi szerepet játszik az iskolai tevékenységekben és folyamatokban, együttműködik az oktatás alakításában és az iskola saját önkormányzatán keresztül részt vesz az iskola fenntartásában, működtetésében is (BFAS, 1986; Paster, 1999; Vittachi & Raghavan, 2007; Aron, 2009; BFAS, 2018).

Annak ellenére, hogy az iskola és a szülő közötti együttműködés fontossága az alternatív iskolák esetében egyértelmű, a szülők az iskola működésében betöltött szerepe, a tőlük elvárt részvétel és aktivitás mértéke és területei azonban az egyes alternatív iskolák és a tanulóközösségek között különbségeket mutatnak. Jelen tanulmány keretében képet kívánunk adni a család, a szülő és az iskola közötti együttműködés, a szülői aktivitás területeiről és annak intenzitásáról.

Elméleti háttér

A szülői bevonódás értelmezési lehetőségei

A szülői bevonódás meghatározása változó a szakirodalomban. Értelmezhető a szülő gyermeke kognitív és nem kognitív fejlődése iránti elkötelezettségként (OECD, 2012), jelentheti a szülő gyermeke kognitív és nem kognitív fejlődésére és tanulmányi teljesítményére ható magatartását (Bakker & Denessen, 2007), a szülő elkötelezettségét, motiváltságát a programokon való részvétel mellett az iskolával összefüggő tevékenységekre is (F. Lassú et al., 2012), valamint a szülő magatartását és tevékenységét, amit a gyermeke fejlődése érdekében alakított ki (Podráczky, 2012). Szűkebb értelemben csak a szülő iskolai aktivitását, részvételét értették rajta, ami később már kiegészült a gyermek otthoni tanulásának támogatásával is (Epstein, 1987, idézi Imre, 2015), és arra is rámutattak, hogy a család és az iskola kapcsolatrendszeré és a bevonódás intenzitása is változó (Catsambis, 2001). Tágabb értelemben viszont az iskolai aktivitás és a tanulás otthoni segítése mellett a szülők gyermekük tanulásával kapcsolatos aspirációit, elvárásait, attitűdjeit is ide sorolták (Henderson & Mapp, 2002).

A szülő és az iskola közötti együttműködés formái meghatározhatók abból a szempontból, hogy az iskola milyen formában vonja be a szülőt az iskola életébe, működésébe. Ez megvalósulhat formális, konzultatív, aktív és iskolavezetési szinteken (Daniels et al., 1995, idézi Perlusz et al., 2012). Ezen kívül a szülői bevonódáson belül megkülönböztethető az otthoni és az iskolai bevonódás. Az otthoni bevonódáshoz az iskolai események, feladatok és tevékenységek megbeszélése, illetve az iskolán kívüli feladatok és tevékenységek felügyelete, támogatása, míg az iskolai bevonódáshoz a szülők és a tanárok közötti kapcsolatok és az iskolai feladatokban való önkéntes részvétel tartozik (Sui-Chu & Williams, 1996).

Epstein (2001) hat típusát különbözteti meg a szülői részvételnek:

- A szülői tevékenységet, amely magában foglalja mindazt az aktivitást, amelyet a szülők a nevelés érdekében tesznek, és amelyben támogatást kapnak a tanároktól azáltal, hogy

információt nyújtanak a gyermek fejlődéséről, az otthoni tanulást támogató környezet kialakításáról, valamint a szülőknek képzéseket, tanfolyamokat is biztosítanak ehhez.

- A család és az iskola közötti hatékony és kölcsönös kommunikációt, amely során a szülők és a tanárok tájékoztatják egymást a gyermeket érintő fontos eseményekről, tevékenységekről.
- Az önkéntességet, amely a szülők aktív részvételét jelenti az iskolai tevékenységekben. Ez jelentheti egyrészt a szülő segítségét és támogatását a tanítás során, az iskolai adminisztrációban, másrészt a részvételét az iskolai rendezvényeken és programokon, harmadrészt pedig megvalósulhat az iskola számára történő önkéntes adománygyűjtés formájában vagy az iskola népszerűsítésében is.
- Az otthoni tanulást, ami a szülő segítségnyújtását jelenti az iskolai házi feladatok otthoni elkészítésében.
- A döntéshozatalt, amely a szülők iskolai döntésekbe való bevonását jelenti azáltal, hogy a szülők részt vesznek az iskolát irányító bizottság(ok)ban, testület(ek)ben.
- Az együttműködést az iskola környezetével, ami az iskola és a család körül lévő közösségekkel való együttműködést foglalja magában.

A szülő és az iskola együttműködését meghatározó tényezők

A szülő és az iskola együttműködését több tényező is befolyásolja. Ezek közül az egyik legfontosabb az iskola, és ezen belül a pedagógus nyitottsága a szülővel való együttműködésre és kapcsolattartásra (Szekszárdi, 2008), illetve a szülő szándéka, hogy milyen mértékben szeretne részt venni gyermeke iskolai életében (Williams et al., 2002), valamint meghatározza a szülők iskolai végzettsége (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) és a család gazdasági státusza is (Lareau, 1987; Podráczy, 2012; Nyitrai et al., 2019). Ezen túlmenően függ a gyermek életkorától: minél fiatalabb a gyermek, annál nagyobb mértékű a szülői bevonódás, és az életkortól függően változik a szülői részvétel területe is (Catsambis, 2002). Meghatározza még az együttműködést az is, hogy a gyermek mennyire szeretné bevonni szüleit az iskolával kapcsolatos feladatokba, programokba (Edwards & Alldred, 2000; Deslandes & Clutier, 2002). Emellett a kutatási eredmények arra is rámutattak, hogy a szülői bevonódást befolyásolhatja a gyermek neme, ugyanis a lányok inkább támogatják a szülő részvételét (Edwards & Alldred, 2000), valamint kultúrafüggő is, mivel az ázsiai diákoknál a szülői bevonódás növekedése a tanuló teljesítmény csökkenésével járt (Mau, 1997).

A szülő és az iskola együttműködésének területei

Az Európai Bizottság szerint a szülői együttműködés az iskolával a következő területeken valósulhat meg: részvétel a törvényes tanácsadó és döntéshozó testületek munkájában; az iskolai minőségértékelés folyamatában; bevonódás önkéntes egyesületek, közösségek munkájába; önkéntes részvétel az iskola utáni programokban és az osztálytermi tevékenységekben (Perlusz et al., 2012). Magyarországon a 2011. évi nemzeti köznevelési törvény határozza meg a szülő gyermeke iskolai nevelésével kapcsolatos jogait és kötelességeit. Ez alapján megállapítható, hogy a szülőnek lehetősége van az iskolai dokumentumok – pedagógiai program, házirend – megismerésén keresztül arra, hogy tájékozódhasson az iskolában folyó pedagógiai munkáról, a mindennapi iskolai élet rendjéről, rendszeresen érdemi tájékoztatást kell kapnia gyermeke fejlődéséről, magaviseletéről és tanulmányi eredményéről, valamint lehetősége van arra, hogy – az intézményvezető, vagy a pedagógus beleegyezésével – részt vegyen az iskolai foglalkozásokon, illetve hogy tanácsot kérjen gyermeke neveléséhez. Ezen kívül részt vehet az iskola keretei között működő szülői szervezet munkájában, írásban javaslatot fogalmazhat meg az iskola működésével kapcsolatban, továbbá részt vehet az érdekeit érintő döntéshozatalban is.

Az iskolák a szülővel való együttműködés formáit és lehetőségeit az intézmény pedagógiai programjában határozzák meg, és bár az egyes iskolák eltérően szabályozhatják ezt (a köznevelési törvénnyel összhangban), a közoktatási gyakorlatban alapjában véve ugyanazok a területek azonosíthatók. A szülő és az iskola közötti együttműködés a szülői munkaközösségen vagy az iskolaszéken keresztül valósul meg, a tanárok és a szülők közötti együttműködés fórumai pedig a szülői – általános vagy a szülők egy csoportját érintő – értekezletek, a fogadóórák, és a rendszerességet tekintve igen ritkán előforduló családlátogatás (vö. Podráczky, 2012). Ezen kívül a többségi iskolák is kínálnak lehetőséget önkéntes részvételre, melynek szinterei lehetnek a nyílt tanítási napok, a szülő részvételével szervezett iskolai és osztályprogramok, a szülők esetleges részvétele az osztálykirándulásokon, vagy a tanulók tanulmányi versenyekre történő utaztatás kísérőiként. A kapcsolattartás ez utóbbi, alternatív formái azonban nem tartoznak a többségi iskolák mindennapi gyakorlatához, és csak nagyon kevés intézményben fordulnak elő (Podráczky, 2012). A szülők tájékoztatása a szülői értekezlet és a fogadóórák mellett az ellenőrzőn, az üzenőfüzeten, az e-napló felületén, valamint különböző, nem hivatalos, a szociális médiához tartozó felületeken történik. Emellett a szülőknek nyitott a lehetőség arra, hogy társadalmi munkájukkal javítsanak az iskola működési feltételein, vagy anyagilag támogassák az iskola működését az iskola alapítványán keresztül.

Módszerek

A kutatás módszerei

Jelen kutatás keretében a szülői bevonódást szűkebb értelemben vizsgáltuk: csak a család és az iskola, illetve a tanulóközösség közötti együttműködés, aktivitás, illetve szülői közreműködés anyagi és nem anyagi vonatkozású területeinek feltárására vállalkoztunk, a kérdést azon belül is az iskola és a tanulóközösség szempontjából vizsgáltuk. Módszerként egyrészt az alternatív iskolák pedagógiai programjait és a tanulóközösségek honlapjukon nyilvánosságra hozott pedagógiai koncepcióit elemeztük, ezen belül azokat a fejezeteket, pontokat, amelyek az iskola és a tanulóközösség szülővel való együttműködést, valamint az iskolába, illetve a tanulóközösségbe való jelentkezést, a felvétel feltételeit és a felvételi eljárást tárgyalták. Az elemzés kiterjedt a szülői együttműködést meghatározó, az iskola illetve a tanulóközösség által deklarált elvekre, a szülői bevonódás iskolán belüli és kívüli lehetséges területeire, formáira, az együttműködés önkéntes, kötelező, vagy kötelezően elvárt jellegére. Másrészt félig strukturált interjút készítettünk a vizsgálatba bevont iskolák és tanulóközösségek szakmai, pedagógiai vezetőivel. Ennek oka egyrészt az volt, hogy az alternatív iskolák és a tanulóközösségek eltérő mélységben tárgyalták a szülővel való együttműködést a pedagógiai programban, illetve pedagógiai koncepcióban, ezért a hiányzó információkra az interjúk során kérdeztünk rá. Másrészt célunk volt, hogy az iskola szülővel való együttműködésének mindennapi gyakorlatát is megismerjük, amely szintén nem képezte a hivatalos iskolai dokumentumok, illetve a tanulóközösségek pedagógiai koncepcióinak tárgyát. Ezzel részletesebb és árnyaltabb információkat kaptunk arról, hogy milyen formában és milyen mértékben elvárt a szülői együtt-, illetve közreműködés az iskola, illetve a tanulóközösség életében.

A kutatásba bevont alternatív iskolák és tanulóközösségek

Az alternatív iskolák kiválasztásánál szempont volt, hogy az adott intézmény alternatív jellege hivatalos legyen, azaz 2020-ig jóváhagyott alternatív kerettantervvel működő iskola legyen, jelenleg pedig egyedi megoldások alkalmazására minisztériumi engedéllyel rendelkezzen. Ennek a

kritériumnak kilenc iskola felelt meg, ebből végül hat került a vizsgálatba: az Alternatív Közgazdasági Gimnázium, a Carl Rogers Személyközpontú Általános Iskola és Óvoda, a Zöld Kakas Líceum és a Pesthidegkúti Waldorf Iskola, amelyek alapítványi fenntartásban lévő magániskolák, valamint a Gyermek Háza és a Kincskereső Iskola, amelyek állami fenntartású intézmény alternatív tagozataiként működnek. A Belvárosi Tanoda a kutatás elején szintén a vizsgált alternatív iskolák közé tartozott, de az intézmény pedagógiai programjának tanulmányozását követően kikerült a kutatásba bevont iskolák köréből. Ennek oka, hogy a Tanoda tanulói olyan deviáns, különböző problémákkal küzdő fiatalok, akiknél problémájuk hátterében gyakran családi rendezetlenség áll, és ezért bár a Tanoda nem utasítja el a szülőkkel történő kapcsolattartást, „nem tartja céljának és feladatának a szülőkkel való foglalkozást”, ugyanis „a szülőkkel való foglalkozás, a családterápia, a szülő számára biztosított segítő foglalkozás folyamatos működést igényelne, ami pedig meghaladja a Tanoda szakmai és feltétel-rendszerbeli kereteit” (A Belvárosi Tanoda pedagógiai programja, 2020, p. 58). A vizsgált iskolák közül a Kincskereső Iskola hatosztályos, a Rogers Iskola nyolcosztályos általános iskola, a többi intézmény általános és középiskolai tagozattal egyaránt rendelkezik.

A tanulóközösségek a korábban magántanulói jogállású, jelenleg egyéni munkarend szerint tanulók nevelését, oktatását, osztályozó vizsgára való felkészítését felvállaló, nem hivatalos iskolák (Langerné Buchwald, 2019b). A kiválasztási szempont esetükben a 2020 előtt tanulóközösségként való működés volt. Az interjúfelvételek időpontjában még tanulóközösségek voltak vagy éppen a hivatalos iskolává válásuk folyamata zajlott, de a szülőkkel való együttműködésre vonatkozó elveik nem változtak. A vizsgálatba négy tanulóközösség került bevonásra: a Rogers Akadémia, a SmartSchool, a Mars Magántanulói Csoport és a Budapest School. Közülük jelenleg már csak a Rogers Akadémia működik tanulóközösségként, a Mars Magántanulói Csoport megszűnt, a Budapest School és a SmartSchool pedig hivatalos magániskolaként működik tovább. A Rogers Akadémia 6-12. osztályos tanulókat fogadott és fogad jelenleg is csoportjaiba, a SmartSchool és a Mars Magántanulói Csoport általános iskolás korú gyermekek számára nyújtott nevelést-oktatás, míg a Budapest School általános iskola alsó- és felsőtagozatos tanulóknak, valamint középiskolás korú gyerekeknek szervez egyes életkorú csoportokat.

Az interjút a vizsgálatba bevont hat alternatív iskola és négy tanulóközösség szakmai, pedagógiai vezetői közül nyolc vállalta.

Eredmények

A szülői bevonódás az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben

Az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben a szülői bevonódás mértéke és területei jelentősen eltérnek az állami közoktatási intézményekben jellemzőtől. Az alternatív oktatást választó családok már a választásukkal egy, a többségi iskolába járó gyerekek szüleitől eltérő helyzetbe kerülnek azzal, hogy míg az állami iskolákban az oktatás ingyenes, addig az alternatív iskolák többsége részben, a tanulóközösségek teljes mértékben a szülő által fizetett anyagi hozzájárulásból finanszírozzák működésüket.

A többségi állami iskolától eltérő oktatás választása és az ezzel járó finanszírozási hozzájárulás vállalása magával hozza azt, hogy a szülő magasabb elvárásokkal rendelkezik az iskolával és a tanárokkal szemben, de ez egyben azt is jelenti, hogy az iskola és a pedagógusok is többet várnak el a szülőktől, mivel mindkét félnek az a célja, hogy az iskola jobb legyen, mint a többségi iskolák és minőségibb oktatást nyújtson a gyermek számára. A szülő és az iskola között egy sajátos viszony alakul ki azáltal, hogy ebben a kapcsolatban az iskola szolgáltató intézményként értelmezhető, míg

a család iskolahasználóként (Mi az ebihalak pártján vagyunk, 2020). Ennek egyik megnyilvánulási formája – mint ahogyan arra már a bevezetőben utaltunk –, hogy az alternatív iskolák és a tanulóközösségek a szülők aktívabb részvételét és együttműködését igénylik, az együttműködésnek pedig előbbnek kell lennie, mint az általában az iskolai keretek között megszokott (A Carl Rogers Személyközpontú Óvoda És Általános Iskola pedagógiai programja, 2021).

A pedagógiai programok elemzése és az interjúk eredményei alapján a bevonódás következő területeit tudtuk azonosítani: az iskola vagy tanulóközösség alapítását, a működés finanszírozását, a pedagógiai koncepcióval való azonosulást, az iskola vagy tanulóközösség mindennapi életében való részvételét. Ezekről lesz szó részletesen az alábbiakban.,.

A szülő mint alapító

A vizsgálatba bevont alternatív iskolák felénél, a tanulóközösségek közül három esetében megjelent a szülő mit az iskola vagy a tanulóközösség alapítója. Az alternatív iskolákat a rendszerváltozást követő időszakban alapították. Három iskola esetében pedagógusok voltak az alapítók, amelyhez az alapítást követően csatlakoztak a leendő diákok szülei azzal, hogy azt az iskolát választották gyermekük számára, míg két iskolánál pedagógus, gyógypedagógus vagy pszichológus végzettséggel rendelkező szülők döntöttek alternatív iskola alapítása mellett azért, hogy olyan oktatást-nevelést tudjanak biztosítani saját gyermekük számára, ami a tömegoktatástól eltér és ők megfelelőnek tartják. A Waldorf-iskolák esetében a rendszerváltozást követő időszakban és jelenleg is fontos szerepet játszik a szülői elhatározás új iskola létrehozására, annak ellenére is, hogy mivel hivatalos iskolák, alapításukhoz és működésükhöz pedagógus végzettséggel rendelkező alapítókra is szükség van.

Napjainkban új alternatív iskola indítása nem jellemző, a Waldorf-iskolákat kivéve, melyek alapítása a rendszerváltozás óta folyamatos és pedagógus-szülő együttműködésében történik.

A tanulóközösségek közül a Rogers Akadémia alapítása sajátos, ugyanis a jelenlegi tanulóközösség korábban a Rogers Iskola gimnáziumi tagozataként működött, ahonnan 2013 után vált ki, és szervezte meg működését tanulóközösséggé (Langerné Buchwald, 2022). Attól függetlenül, hogy a kiválás és a tanulóközösséggé átalakulás az ott tanító pedagógusok döntése volt, ebben a folyamatban is fontos szerepet játszottak a szülők, mivel nélkülük ez nem valósulhatott volna meg. A Budapest School, a SmartSchool és a Mars Magántanulói Csoport alapításakor ezzel szemben szülők gyakran pedagógiai végzettség nélkül határozták el, hogy gyermeküket „kiveszik” a közoktatási intézményből, és iskoláztatásukról magántanulóként gondoskodnak. Ennek szervezeti kereteit más szülőkkel összefogva tanulóközösség létrehozásával teremtették meg, melynek működtetéséhez az alapítást követően alkalmaztak pedagógus végzettségű szakembereket is.

A szülő mint fenntartó

A szülő fenntartóként, finanszírozóként való együttműködése kapcsán is külön kell szólnunk az alternatív iskolákról és tanulóközösségekről, ugyanis míg az alternatív iskolák az államtól csak részben függetlenek, működésükhöz anyagilag az állam is hozzájárul, addig a tanulóközösségek szabályozási és finanszírozási értelemben is teljesen önállóak (Langerné Buchwald, 2019a).

Az alternatív iskolák esetében a szülők finanszírozóként az iskola működéséhez nyújtott állami költségvetési hozzájárulást egészítik ki. Ennek mértéke, amely 10 000-150 000 forint között mozog havonta gyermekenként, és egyrészt attól függ, hogy az iskola alapítvány vagy egyesület által fenntartott magániskola, vagy pedig az állam által fenntartott iskola alternatív tagozataként működik. Ennek összege az állami fenntartású alternatív iskolák esetében jelentősen alacsonyabb,

mint a magániskoláknál. Mértékét másfelől az alternatív program megvalósításának többletköltségei határozzák meg (Langerné Buchwald, 2019a).

Ugyanez a fenntartóbeli különbség határozza meg azt is, hogy a szülőtől az anyagi hozzájárulás kötelezően elvárt vagy önkéntes alapon vállalható az iskola működésének finanszírozásához. Míg a két állami fenntartású alternatív iskola esetében ez önkéntes, addig a magániskolák esetében kötelező, és azt az iskola és a szülő közötti együttműködési megállapodásban rögzítik. Azt azonban fontos kiemelni, hogy bár az alapítványi hozzájárulás az állami fenntartású iskolákban önkéntes, kivétel nélkül minden szülő vállalja, ugyanis fontosnak tartják az alternatív program megvalósítását, amelyhez a családok anyagi hozzájárulása elengedhetetlen.

A tanulóközösségek működését – mint ahogyan ezt az előzőekben már említettük – a szülők mint egyedüli finanszírozók biztosítják, a szülői hozzájárulás fizetése ebből kifolyólag kötelező, összege pedig a tanulóközösség méretétől és a kínált, illetve igénybe vett szolgáltatások mértékétől függ.

A szülő finanszírozói szerepéhez tartozik, hogy a szülő együttműködésére a szociális esélyegyelőség biztosításában a magán alternatív iskolák, valamint a tanulóközösségek esetében egyaránt számítanak. Az ösztöndíjas vagy támogatott tanulói helyeket ugyanis csak úgy tudják biztosítani a tehetséges, de kevésbé jómódú családok gyermekei számára, hogy a szülőktől bizonyos mértékben elvárt, hogy anyagi lehetőségeik függvényében nagyobb összeggel járuljanak hozzá az iskola működéséhez, mint amennyit a saját gyermek iskoláztatásáért fizetniük kellene. Az ilyen jellegű többletfizetés vállalása a Waldorf-iskolák és a tanulóközösségek esetében, amelyeknél hangsúlyos az iskola vagy csoport közösségként való értelmezése, és fontosnak tartják, hogy ezen keresztül lehetőség nyílik a társadalmi felelősségvállalásra nevelésre is, nem jár előnnyel a család számára. Az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban és a Rogers Iskolában viszont igen, ugyanis a kötelezőnél magasabb szülői hozzájárulást fizető családok a többletfizetéssel meghatározott keretek között ugyan, de biztosítani tudják gyermekük felvételét.

Mivel a magániskola, illetve a tanulóközösség és a szülő közötti együttműködés a finanszírozásban elengedhetetlen feltétele a működésnek, ezért a fizetési kötelezettség tartós nem teljesítése a megállapodásokban foglaltak alapján alternatív iskolák esetében a tanulói jogviszony megszűnését, a tanulóközösségek esetében pedig az együttműködés megszüntetését vonja maga után. Az interjúk eredményei azonban azt mutatták, hogy annak ellenére, hogy a jogi dokumentumokban szigorúan szabályozott a költségtérítésfizetési kötelezettség, a mindennapi gyakorlatban igyekeznek egyebek mellett a fizetendő összeg mérséklésével, a fizetés átütemezésével, a fizetendő összeg értékével arányos szolgáltatás nyújtásának lehetőségével megoldást találni arra a problémára, ha egy család átmenetileg olyan anyagi helyzetben kerül, hogy nem tud ennek a kötelezettségének eleget tenni. Csak abban az esetben következik be a jogviszony, az együttműködés megszüntetése, ha a család pénzügyi helyzete tartósan nem teszi lehetővé a szülői hozzájárulás fizetését. A fizetési kötelezettség ilyen jellegű kezelése szintén az iskola, a tanulóközösség és a család közötti szoros kapcsolatot és együttműködést, a közösségen belüli támogatást mutatja.

Mivel az alternatív iskolák és a tanulóközösségek esetében a szülő finanszírozóként is részt vesz a működésben, ezért fenntartói szerepe is van, és változó mértékű döntéshozatali joggal rendelkezik a működést érintő kérdésekben. Ez az alternatív iskoláknál korlátozottan érvényesül. Az állami fenntartású alternatív iskolák esetében a szülők az alternatív program megvalósítását támogató alapítvány kuratóriumának lehetnek tagja, a magániskolák esetében pedig a fenntartó alapítványban, az iskola különböző döntéshozó testületeiben vállalhatnak szerepet. A tanulóközösségek esetében a fenntartó alapítvány kuratóriumát a szülők alkotják a tanárokkal együtt. A fenntartói szerepkör ebben a szervezeti formában meghatározóbb, ugyanis azok az oktatási intézmények működését

befolyásoló jogszabályok, amelyek az alternatív iskolák esetében ezt korlátozzák, a tanulóközösségek esetében nem érvényesülnek.

A szülő mint partner a gyermeknevelésben

A fenntartás mellett a gyermek nevelésében való aktív együttműködés és a tanulásról, nevelésről, iskoláról vallott nézetekben való egyetértés az, amit fenntartótól függetlenül az alternatív iskolák és a tanulóközösségek kifejezetten elvárnak a szülőktől. Értelmezésükben a gyermek nevelésében az elsődleges szerep a szülőké, az iskola pedig ebben nyújthat segítséget a családnak, és ez az eredményes együttműködés elengedhetetlen feltétele a gyermek optimális fejlődésének. Az, hogy hogyan győződnek meg arról, hogy a szülő és az iskola, illetve tanulóközösség közel azonos elveket vall a gyermek nevelését illetően, illetve, hogy mennyire fogadja el a szülő az iskola által képviselt nevelésfelfogást, és hogy milyen lehetőségek biztosítottak az együttműködésre, eltérő képet mutat.

A pedagógiai programok elemzése és az interjúk azt mutatták, hogy a Zöld Kakas Líceum kivételével a családdal való együttműködés már az iskolába, tanulóközösségbe való bekerüléskor fontos szerepet kap. A Zöld Kakas Líceum szülőkkel való együttműködéséről vallott elvei alapján véve különböznek az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben megszokottól. Ennek oka, hogy ebbe az alternatív iskolába olyan atipikus tehetséges gyerekek és fiatalok járnak, akik más iskolában nem tudnak beilleszkedni és megfelelően teljesíteni, ezért a szülőkkel való sikeres együttműködés annak ellenére, hogy ezt fontosnak tartják, nem mindig valósulhat meg. Ebből kifolyólag egyrészt külön kezelik a 18 év alatti és a nagykorú tanulókat, másrészt a tanuló szempontjait helyezik előtérbe egy konfliktusos gyermek-szülő-pedagógus kapcsolat esetén, mivel „vállalt küldetésük szerint az iskola a tanulóval van szerződéses viszonyban, nem a szülővel” (Zöld Kakas Líceum Mentálhigiénés Szakgimnázium, Gimnázium és Általános Iskola pedagógiai program, 2020, p. 26). A szülővel való együttműködés sikerességétől függetlenül törekednek annak fenntartására, valamint a szülők tájékoztatása is folyamatos.

A vizsgált öt alternatív iskola és a négy tanulóközösség esetében a nevelési elvekben, tanulásról, tanításról vallott nézetekben való egyetértésről való meggyőződés a gyermek iskolába való bekerülése előtt, a felvételi folyamat során valósul meg. A felvételi eljárás első lépése a kapcsolatfelvétel, ezt követően csoportos tájékoztatót szerveznek a családok és a szülők számára azért, hogy megismerhessék az iskola, illetve a tanulóközösség pedagógiai elveit és gyakorlatát. Ennek célja, hogy a szülők el tudják dönteni, hogy az iskola vagy a tanulóközösség által nyújtott oktatás-nevelés megfelel-e az elvárásaiknak, elképzeléseiknek. A szülő szerepe ezt követően eltérő az általános iskola első osztályába, illetve a középiskolába történő felvételi során: az általános iskolai folyamatban jelentősebb szerep jut a szülőknak. Mint ahogyan ezt az egyik interjúalany is megfogalmazta „nem gyermeket veszünk fel, hanem családot” (Interjúalany 1), így az általános iskolás korú gyerekek esetében a felvétel előtt nemcsak a gyereket, hanem a szülőt is céljuk megismerni, ezért az egész családot érintő többlépcsős felvételi eljárást szerveznek. Ez nyílt napok, személyes találkozók keretében zajlik, ahol a szülőknak lehetőségük van arra, hogy különböző órákon, foglalkozásokon vegyenek részt, hogy közelebbről is megismerjék a mindennapi gyakorlatot, az iskolában, tanulóközösségben uralkodó légkört. A felvételi folyamat harmadik eleme egy beszélgetés a családdal – a gyermek életkorától függően vele együtt vagy nélküle –, amely során a szülők iskolával, oktatással-neveléssel kapcsolatos elvárásainak tisztázása, illetve annak feltárása történik, hogy milyen neveléssel kapcsolatos felfogásuk van a szülőknak. Ennek célja, hogy a felvételi folyamat végére, amikor a tényleges jelentkezés történik, már csak azok a családok adják be jelentkezésüket, amelyek elvárásainak az iskola, a tanulóközösség által nyújtott oktatás-nevelés megfelel. Mivel az alternatív iskolákba és a tanulóközösségekbe gyakran nagy a túljelentkezés, a

felvételi döntés során több szempontot is figyelembe vesznek, így többek között a gyermek képességeit, a leendő csoport összetételét, az esetleges tanulási nehézségeket, a család anyagi helyzetét, de legfontosabbként a nevelésről vallott nézetek közötti közel azonosság és az együttműködés vállalása szerepelt, ugyanis ezt a gyermek hatékony és eredményes nevelésének elengedhetetlen feltételének tartják.

Mint ahogyan az előbb említettük, a szülő szerepe gyengülhet a középiskolai felvételi eljárás során. A csoportos szülői tájékoztatás és a szülői elvárások tisztázása ugyan megmarad, de ezt követően a jelentkezésnél a Pesthidegkúti Waldorf Iskola esetében a szülővel való személyes beszélgetés helyett a szülőnek az iskolaválasztási motivációit kell írásban közölnie az iskolával, az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban és a Gyermek Ház Gimnáziumban pedig a személyes elbeszélgetésen már csak a gyermek vesz részt.

A szülői felvételi folyamatba történő bevonódás személyes beszélgetésen túlmenő formáját is tudtuk azonosítani öt alternatív iskola és két tanulóközösség esetében. A Budapest School-ban bemutatkozó videót kell készíteni a családoknak, az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban, a Rogers Iskolában, a Pesthidegkúti Waldorf Iskolában, a Gyermek Házában és a Kincskereső Iskolában a szülőknél jellemzést is kell írni gyermekeikről, illetve emellett a Rogers Iskolában a szülő kérdőívet tölt ki a család nevelési elveivel kapcsolatban, a Kincskereső Iskolában és a SmartSchool-ban pedig hasonlóan a Waldorf Iskolához, indokolnia kell az iskolaválasztást. Ez utóbbi szintén alkalmas eszköz arra, hogy az iskola tájékozódhasson arról, hogy a család nevelési elvei mennyire vannak összhangban az iskola pedagógiai elveivel.

Az előzőekben láthattuk, hogy a finanszírozás területén felmerülő nehézségek ritkábban vezetnek az együttműködés megszűnéséhez, a nevelés területén ugyanez azonban nem mondható el. Minden interjúalany úgy nyilatkozott, hogy a szülő és az alternatív iskola, illetve a tanulóközösség pedagógiai elvei között a későbbiek során felmerülő áthidalhatatlan eltérés vagy a szülő iskolához, közösséghez való nem-alkalmazkodása esetén eltanácsolják a gyermeket az iskolából, illetve a tanulóközösségből, ugyanis ebben az esetben nem tartják eredményesnek és hatékonynak a pedagógiai munkát. Mivel a nevelés terén az együttműködés fontos szempont, az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban ez a szülő intézménnyel kötött együttműködési megállapodásában is rögzítve van, ugyanis a szülő itt nyilatkozik arról, hogy az iskola pedagógiai programját megismerte, és az abban foglaltakat elfogadta (AKG, 2021).

Az iskola mindennapi életében való részvétel

Az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben számos olyan területet tudunk azonosítani, amelyen igénylik a szülők együttműködését, illetve nyújtanak lehetőséget a szülők bevonódására az iskola mindennapi életébe. Azt azonban hangsúlyozni kell, hogy ennek az elvárt együttműködésnek a mértéke olykor jelentős különbségeket mutat.

Az együttműködés lehetséges területei közül minden alternatív iskola és tanulóközösség esetében megjelent a szülők bevonása a döntéshozatalba, de eltérés mutatkozott abban, hogy a szülőnek milyen szintű – az egész iskolát, tanulóközösséget, vagy csak az osztályt, a csoportot érintő – döntések esetében van erre lehetősége. Míg a kisebb, maximum két csoporttal működő tanulóközösségek esetében a jogszerű működést érintőkön kívül minden kérdés esetében lehetősége van a szülőnek a véleménynyilvánításra és a döntési folyamatokban való részvételre, addig a nagyobb tanulóközösségek, mint a 10 mikroiskolát, azaz csoportot magában foglaló Budapest School és az alternatív iskolák esetében ez az osztályt, csoportot érintő kérdésekre korlátozódik. A gyermeket érintő kérdésekben azonban kivétel nélkül minden esetben a tanár, a szülő és a gyermek együttes részvételével hoznak döntést. Az interjúk során külön kitértünk az oktató-nevelő munkát érintő kérdésekre, ugyanis a szülő gyakran úgy érzi, hogy annak fejében, hogy fizet gyermeke iskoláztatásáért, joga van pedagógiai kérdésekben is elképzelésének érvényesítésére. Ez az elmondottak alapján olykor konfliktushoz vezet, de az interjúalanyok arról számoltak be, hogy ilyen esetben a szülők és a tanárok közötti nyílt, őszinte és együttműködésen alapuló kapcsolatnak köszönhetően szakmai érvekkel meg tudják győzni a szülőket, és a pedagógusok érvényre tudják juttatni a szakmailag megalapozott döntéseiket és javaslatukat a pedagógiai kérdésekben.

Az eredmények alapján megállapítható volt, hogy az alternatív iskolák és a tanulóközösségek nyitottak, és a szülők nyílt napok keretében, a foglalkozások zavarása nélkül gyakrabban megtekinthetik azokat, mint amennyire ez a többségi iskolákban jellemző. Ezen kívül az iskolákban megszokott szülő-pedagógus kapcsolattartási formák mellett lehetősége van a szülőknél kérdésekkel, problémákkal bármikor megkeresni a tanítókat, tanárokat, mentorokat és a patrónusokat, illetve szabadon bemehetnek az iskola, illetve a tanulóközösség épületébe is. Emellett rendszeres beszélgetéseket is szerveznek osztályszinten a szülők számára, amelyek lehetnek tematikus és aktuális problémákat érintő beszélgetések egyaránt, valamint a gyermek fejlődéséről, tanulmányai előrehaladásáról családszinten is rendszeresek a konzultációk.

Amellett, hogy a szülők folyamatosan jelen lehetnek az iskola mindennapi életében, élő és rendszeres kapcsolatot tarthatnak a gyermeküket tanító pedagógusokkal, valamint az iskola és a tanulóközösség számára nyújtott anyagi és nem anyagi jellegű támogatással is hozzájárulhatnak a működéshez. Ez egyrészt lehet az iskola vagy a tanulóközösség működtetésében szerepet játszó egyesületben, alapítványban vagy valamilyen szülői, döntéshozó szervezetében képviselő ellátása, önkéntes feladat vállalása, vagy szaktudásával is segítheti a pedagógiai munkát foglalkozások tartásával, iskolán, tanulóközösségen kívüli látogatások, programok szervezésével és lebonyolításával. Másrészt segítséget nyújthatnak a gyermekek életterének kialakításában (felújítás, költözés, berendezési tárgyak adományozása stb.), valamint a felmerülő problémák megoldásában, szaktudástól és foglalkozástól függően történhet többek között jogi tanácsadással, marketing feladatok ellátásával is.

Az alternatív iskolák és tanulóközösségek életében fontos szerepet játszanak a különböző közösségi programok, kirándulások és rendezvények, amelyekre sokkal több alkalommal kerül sor, mint az az iskolákban általában megszokott. Ezekben a szülők is részt vehetnek, illetve az iskolák és a tanulóközösségek kéri is, hogy vegyenek részt, ugyanis meghatározónak tartják a csoport –

legyen az osztály vagy tanulócsoport – jól működő közösséggé válásában minden érintett aktív részvételét. A részvétel mellett a szülőknek lehetőségük van programok szervezésére és a lebonyolításban való aktív közreműködésre is.

Az iskola és a család közötti együttműködés fokozatai

Már az alternatív iskolák és a tanulóközösségek működésében játszott lehetséges szülői szerepek bemutatásánál utaltunk arra, hogy az alternatív oktatási forma típusától, és magától az iskola, tanulóközösség működési elveitől függően változhat, hogy hogyan értelmezik ezt az együttműködést, milyen területeken és milyen mértékben várják el a szülőktől. Az együttműködés fokozatait és intenzitását a továbbiakban a pedagógiai elvekkel, felfogással, koncepcióval való azonosulás, a nevelési kérdésekben az iskolával, a pedagógussal való együttműködés és a részvétel az iskolán belüli tevékenységekben szempontok mentén tekintjük át.

Ezt megelőzően azonban a Zöld Kakas Líceumot ebben a vonatkozásban is külön kell említenünk, mivel, mint ahogyan azt már korábban is említettük, az iskola jellegéből adódóan sajátos álláspontot képviselnek a szülővel való együttműködést illetően. Fontosnak tartják a szülők tájékoztatását és a velük való együttműködést, de mivel ők nem a szülővel, hanem a gyermekkel állnak szerződéses viszonyban, konfliktusos helyzetben ettől el tudnak tekinteni. Nem a szülővel való együttműködés, hanem a gyermekkel való együttműködés fontos számukra, ezért a szülővel való együttműködést nem is tárgyaltak részletesebben.

A kutatásba bevont többi alternatív iskola és tanulóközösség vizsgálata alapján két egymástól jelentős mértékben eltérő szélső álláspont volt azonosítható. Az egyiket az Alternatív Közgazdasági Gimnázium képviselte. Pedagógiai programjuk szerint a szülőktől elvárt együttműködés alapja, hogy „az AKG igényt tart arra, hogy a szülői ház tartson igényt az AKG-ra” (Mi az ebihalak pártján vagyunk, 2020, p. 97). Az iskola bár családszerűen működik, ebben „benne van, hogy nem az iskola gyerekéről van szó, hanem a család gyerekéről, és nem az iskola számít a szülő együttműködésére, hanem a szülő számít az iskolára” (Interjúalany 9). Jól látható, hogy az AKG az iskola és a szülő közötti kapcsolatában, együttműködésében elvárt az iskola pedagógiai elveinek és az általa nyújtott szolgáltatásoknak a megismerése, elfogadása és a gyermek nevelése érdekében való együttműködés, de felfogásuk szerint az iskola nyújt támogatást a szülőnek, együttműködik vele a gyermek nevelésében, nem pedig a szülő működik együtt az iskolával, a pedagógussal. Emellett – hasonlóan a Zöld Kakas Líceumhoz – hangsúlyozzák azt is, hogy elsődleges szempont számukra a gyermek, ezért, ha a szülő elképzelései a gyermek szándékai ellenére vannak, csak kivételes esetben vállalják az együttműködést a szülővel. Ezen kívül nagy hangsúlyt fektetnek a szülő és az iskola közötti együttműködés és a vállalások hivatalos okirat formájában való rögzítésére is, ezért nem csak a szülői hozzájárulással kapcsolatos kötelezettségeket szabályozzák jogi szerződésben, hanem a szülők és az iskola között kötött háromoldalú polgárjogi szerződés tartalmazza az iskola által a gyermek számára nyújtott, a köznevelési törvényben előírt feladatokon túlmenő szolgáltatásait, utalva arra is, hogy ennek megvalósításához a tanuló együttműködése is elengedhetetlen (AKG Megállapodás, 2021), és felfogásuk szerint „a szülőnek csak a szerződésben foglaltak teljesülésével kapcsolatban lehetnek elvárásai” az iskolával szemben (Interjúalany 9). A szülő iskolai tevékenységekben való aktív részvételére biztosított a lehetőség, de nem elvárt.

Az együttműködés értelmezésének másik pólusát a Budapest School képviseli, ahol a vizsgált alternatív iskolák és tanulóközösségek közül a legnagyobb mértékben és a legintenzívebben elvárt az együttműködés. Egyrészt felfogásukban a „mikroiskolák családok szoros közössége”, ahol „a szülők a közösség aktív részei, működtetői és alkotói”, a Budapest School mikroközösségeibe való

bekerülés pedig „olyan, mint barátot, üzlettársat, élettársat, új munkatársat választani. (...) Eldöntjük, hogy akarunk-e, tudunk-e együttműködni” (Jelentkezz a Budapest Schoolba, 2021). Másrészt a szülőtől elvárt a Budapest School pedagógiai elveinek és gyakorlatának az elfogadása, valamint nem csak az együttműködés, hanem és az aktív részvétel is a gyermek tanulási folyamatában, amit szerződésben is rögzítenek. A szerződés ezért nem csak a gyermek által kitűzött tanulási célt, és a gyermek pedagógusának és a gyermeknek a cél elérése érdekében tett vállalását tartalmazza, hanem a szülők személyes, a megvalósítás érdekében tett vállalását is. A mikroiskolát baráti közösségként, családként, egységként értelmezik, ezért elvárt a szülő aktív részvétele a mikroiskolai közösség életében is.

A többi alternatív iskola és tanulóközösség szülővel való együttműködésének értelmezése és felfogása e két pólus között helyezkedik el. A Rogers Akadémia alapjában véve csak a pedagógiai elvek elfogadását várja el a szülőtől, ezen túlmenően lehetőséget biztosít a tanulóközösség munkájában, életében való önkéntes részvételre. A Gyermek Háza a nézetek hasonlóságát, az iskola pedagógiai elveinek elfogadását várja el a szülőktől. Ezen túlmenően hangsúlyozza a közös együttnevelés fontosságát, de deklarált elvárásaként ez nem kerül meghatározásra. A szülők iskolai életben való aktív részvételére biztosítják a lehetőséget, de ez sem elvárásaként fogalmazódik meg. A Kincskereső Iskola a pedagógiai elvek estében már elköteleződést vár el a szülőtől. Hasonlóan a Gyermek Házához az iskolával, pedagógussal való együttműködés kapcsán szintén hangsúlyozza annak fontosságát, az iskolai tevékenységekbe, életbe való bevonódás területén pedig biztosítja a szülő számára az önkéntes részvétel lehetőségét.

Egy további fokozatnak tekinthető a szülővel való együttműködés szempontjából a SmartSchool, ahol már elvárásaként fogalmazódott meg a gyermek tanulásával kapcsolatos célok, feladatok egyeztetése a tanulóközösség és a szülők között, illetve elvárt a szülőtől annak elfogadása is: elengedhetetlennek tartották a szülő aktív részvételét és együttműködését a tanulóközösség életében. A SmartSchoolhoz hasonlóan a Mars Magántanulói Csoportban is megjelent az elvárás a pedagógiai koncepcióval való azonosulásra, az együttműködésre, a közös döntéshozatalra pedagógiai kérdésekben, és a közösség életében való részvétel is, itt azonban már megjelenik a tanulóközösség összetartó közösségként való értelmezése is.

Az iskola közösségként való értelmezését viszi tovább a Pesthidegkúti Waldorf Iskola is, az együttműködés erősségét illetően azonban további fokozatnak tekinthető, mivel már nem csak elvárja a Waldorf-pedagógia szellemiségével való egyetértést, és alapvető feltételként határozza meg a szülő részéről az együttműködést és támogatást, hanem a szülőnek az iskolán kívül is olyan környezetet kell biztosítania a gyermekek számára, amely nincs ellentmondásban az iskola szellemiségével, pedagógiájával. Ezenkívül az iskola közösségként való értelmezése miatt is elvárt az aktív részvétel és az önkéntes vállalás az iskola életében és tevékenységében. A Rogers Iskola esetében is szükséges az egyetértés az iskola pedagógiai alapelveivel, szemléletével, itt azonban elvárásaként fogalmazódik meg az is, hogy a szülő vállalja a rogersi szemlélet elsajátítását és gyakorlását is, mind az iskolában, mind az iskolán kívül. Ezen kívül elvárt az együttműködés a gyermek nevelését-oktatását érintő kérdésekben, valamint a jelenlét és aktív részvétel az iskola és az osztály közösségi életében is.

Következtetések

Az alternatív iskolák és a tanulóközösségek működésébe való szülői bevonódás területeit összevetve a szülői részvétel hat típusával (Epstein, 2001), elmondható, hogy az otthoni tanulás kivételével, amelyre vizsgálatunk nem terjedt ki, az alternatív iskolák és a tanulóközösségek

esetében minden típus azonosítható: a gyermek nevelése, fejlődése érdekében végzett szülői tevékenységek és a hozzá kapcsolódó, az iskola, illetve a tanulóközösség által nyújtott szakmai segítség; a pedagógusok és a szülők között jól működő kölcsönös kommunikáció; a szülők önkéntes szerepvállalása és részvétele a különböző közösségi tevékenységekben és az iskola, illetve a tanulóközösség működésében; a szülők jelentős mértékű bevonódása az iskola, a tanulóközösség egészét, illetve a csoportot érintő döntéshozatali folyamatokba, valamint a család és az iskola, illetve a tanulóközösség környezetével való együttműködés.

Az alternatív iskolák és tanulóközösségek szülői bevonódással kapcsolatos elveit és gyakorlatát összevetve a többségi iskolákban tapasztaltakkal, elmondható, hogy míg a többségi iskolákban a szülők és a pedagógusok kapcsolata nem mondható intenzívnek, és az kimerül a kötelezően előírt szülői értekezletben, fogadóórában és korábban az ellenőrzőn, jelenleg az e-naplón keresztüli kapcsolattartásban (Lannert & Szekszárdi, 2015), alapvetően információközlésre és tájékoztatásra korlátozódik, és nem jellemzi az egyenrangú partneri viszony (Szekszárdi, 2008), illetve gyakran előfordul, hogy a szülő személyes kapcsolattartása a pedagógusokkal akadályokba ütközik, és a szülők nem, vagy csak indokolt esetben mehetnek be az iskolába (Podráczy, 2012), addig az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben mind a pedagógus, mind a szülő részéről igény és elvárás a változatosabb formában megvalósuló, gyakoribb, személyesebb és partnerségen alapuló kapcsolattartás és kommunikáció. Az alternatív iskolák és a tanulóközösségek esetében a szülői együttműködés területei és a részvétel intenzitása mutatott ugyan eltérést, összességében azonban elmondható, hogy nagyobb mértékben építenek, számítanak a szülői együttműködésre a gyermekek nevelésében, oktatásában, és az őket választó szülők is elkötelezettebbek az iskolával, tanulóközösséggel való együttműködés területén, ezenkívül a szülő-tanár kommunikációban is nyitottabbak, őszintébbek és közvetlenebbek, visszajelzést adnak a pedagógusoknak az oktató-nevelő munkáról, és természetes számukra, hogy részt vesznek az iskolai programok szervezésében, a pedagógiai munka alakításában (vö. Paster, 1999). A alternatív iskolák, illetve a tanulóközösségek és a többségi iskolák családdal, szülővel való együttműködése kapcsán azonban hangsúlyozni kell azt az alapvető különbséget, hogy egyrészt az alternatív iskoláknak és a tanulóközösségeknek lehetőségük van arra, hogy megválasszák tanulóikat, ami csak a többségi iskolák egy része számára biztosított, másrészt ha van is valamilyen kiválasztási lehetőség, annak szempontjai eltérnek az alternatív iskolákban és tanulóközösségekben a többségi iskolákban alkalmazottaktól. Míg a többségi iskolák ezen a területen a tanulók képességeire, tanulmányi eredményeire fektetik a hangsúlyt, addig az alternatív iskolák és tanulóközösségek esetében a képességek és a tanulmányi eredmények mellett, illetve gyakran ezek helyett kiemelten fontos szempont az iskola és a tanulóközösség által képviselt pedagógiai elvek és alkalmazott módszerek elfogadása és az azzal való azonosulás. Ez nagymértékben megkönnyíti az iskola és a pedagógus szülővel való együttműködését, ugyanis az eltérő értékrend, neveléssel-oktatással kapcsolatos felfogás, iskolai tanulmányokkal kapcsolatos elvárás nyilvánvalóan konfliktusokhoz vezethetnek (Podráczy, 2012).

A szülő részvétele az iskolát érintő döntéshozatalban a többségi iskolákban általában csak a szülői munkaközösségben és az iskolaszékben valósul meg. Az ezekben való szerepvállalás a szülők részéről egyrészt nem tartozik a közkedvelt önkéntes feladatok közé, másrészt működésük formális. A szülői munkaközösség nem látja el valóban a szülői érdekképviseletet, az iskolaszék pedig a centralizált közoktatási rendszerben nem tudja érdemben képviselni a szűkebb társadalmi környezet érdekeit. Ezen kívül számos többségi iskolában működik alapítvány is, de ennek feladata kimerül az iskola anyagi feltételeinek javításában és a hátrányos helyzetű tanulók támogatásában (Lannert & Szekszárdi, 2015). Ezzel szemben az alternatív iskolák és tanulóközösségek működési sajátosságából adódóan a szülők alapítói és finanszírozói, fenntartói szerepben is megjelennek, és aktívan részt vesznek az iskolai, közösségi döntéshozatalban, melynek pozitív hatását az iskolai

nevelés hatékonyságára Vekerdy Tamás (2004) is hangsúlyozza, szerinte ugyanis a közös alapítású, azaz szülő és pedagógus által együttes elhatározásából létrejövő és működő iskola tud igazán hatékony lenni, mivel ebben a formában kifejeződik a család és az iskola kongruenciája, és az iskolai nevelést a családi háttér is támogatja.

A többségi iskola és a család közötti kapcsolattartást, együttműködést vizsgáló kutatások rámutattak arra, hogy mind a pedagógusok, mind a szülők a jelenleginél gyakoribb és szorosabb kapcsolatot és együttműködést igényelnének (Podráczy, 2012). Ezen kívül a szülők elégedetlenségét mutatja az állami, többségi közoktatási intézményekkel az is, hogy az alternatív iskolák és a tanulóközösségek népszerűsége az elmúlt időszakban jelentősen megnőtt, főként a felső középosztálybeli családok körében (Lannert & Szekszárdi, 2015). Ez az alternatív iskolák esetében jelenleg is fennáll, és a jelentős mértékű túljelentkezésekben is megmutatkozik (Langerné Buchwald, 2022). Ezért a többségi iskolákban érdemes megismerni és adaptálni az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben alkalmazott elveket és gyakorlatokat, hiszen az hozzájárulhatna a szorosabb együttműködés és kapcsolattartás iránti szülői és pedagógusi igény kielégítéséhez, és javíthatna az eddig megszokott gyakorlaton az iskola és a szülő iskolai életbe való bevonását.

Hivatkozott források

- AKG (2021): *Megállapodás*. Letöltés dátuma: 2022. 01. 21. forrás: <https://www.akg.hu/wpcontent/uploads/2021/03/megallapodas2021.pdf>
- AME (2004). *Az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének az „alternatív iskola” fogalom meghatározása*.
- Aron, L. (2009). *Making Schools Different: Alternative Schooling in the USA*. SAGE Publications India Pvt. Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221662.n2>
- Bakker, J. T. A., & Denessen, E. J. P. G. (2007). The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations. In Phtiaka, H.; Symeonidou, S. (Eds.), *Schools and families in partnership: Looking into the future* (pp. 238–252). Nicosia: University of Cyprus.
- BFAS (1986). *Wuppertaler Thesen: Ziele und Prinzipien Freier Alternativschulen*. Letöltés dátuma: 2022: 10. 26. forrás: <https://www.freie-alternativschulen.de/attachments/article/63/Wuppertaler-Thesen.pdf>
- BFAS (2018). *Satzung des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen*. Letöltés dátuma: 2022. 10. 26. forrás: <https://www.freie-alternativschulen.de/attachments/article/63/BFAS-Satzung2018.pdf>
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5(2), 149–177. <https://doi.org/10.1023/A:1014478001512>
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: A literature review*, Research Report 433. Department for Education and Skills.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220–232. <https://doi.org/10.1177/0143034302023002919>
- Edwards, E. & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familialisation, institutionalisation and individualization. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435–455. <https://doi.org/10.1080/713655358>
- Epstein, J. (2001): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- F. Lassú, Zs., Perlusz, A., & Amrton, E. (2012). Elvek és gyakorlatok. In Podráczy, J. (Ed), *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról* (pp. 85-102). ELTE Eötvös Kiadó.

- Harslem, M. (1995). Zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern in der Schule. *Erziehungskunst*, 59(12), 1221–1231. Letöltés dátuma: 2022. 10. 26. forrás: https://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/1995/p008EZ-12-1995.pdf
- Henderson, A. & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. MD: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence – the impact of school, family and community connections on student achievement. Annual Synthesis 2002*. National Center for Family and Community Connections with Schools. Letöltés dátuma: 2021. 11. 26. forrás: <https://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In Arató, F. (Ed.), *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 127–139). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Imre, N. (2019). Az iskola és a szülő közötti együttműködés lehetőségei. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Letöltés dátuma: 2021. 11. 26. forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/az-iskola-es-szulo-kozotti-egyuttmukodes-lehetosegei>
- Langerné Buchwald, J. (2019a). Az alternatív iskolák elit iskolák? Az alternatív iskolák és a tanulóközösségek finanszírozása napjainkban. In Juhász E. & Endrődy-Nagy O. (Eds.), *Oktatás - gazdaság - társadalom* (pp. 440–451). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).
- Langerné Buchwald, J. (2019b). A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle* 69(5-6), 49–65.
- Langerné Buchwald, J. (2022). *Alternativitás és pluralizmus a magyar közoktatásban és pedagógusképzésben a rendszerváltozástól napjainkig*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Lannert, J. & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.1.15>
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 60(2), 73–85. <https://doi.org/10.2307/2112583>
- Mau, W. C. (1997). Parental influences on the high school students' academic achievement: A comparison of Asian immigrants, Asian Americans, and White Americans. *Psychology in the Schools*, 34(3), 267–277. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199707\)34:3<267::AID-PITS9>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199707)34:3<267::AID-PITS9>3.0.CO;2-L)
- Németh, A. & Skiera, E. (1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N. & Takács, Sz. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica* 7(2), 7–28.
- OECD (2012). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>
- Paster, Th. (1999). *Alternativschulen und ihre AbsolventInnen in Österreich: Was wird aus Alternativschulkindern?* Working paper. Letöltés dátuma: 2021. 12. 31. forrás: <https://www.mpifg.de/people/thp/Paster%201999%20b.pdf>
- Perlusz, A., Marton, E., Glauber, A., Podráczky, J. & F. Lassú, Zs. (2012). A szülő-iskola partnerségre, a szülői bevonásra irányuló nemzetközi törekvések és gyakorlati megoldások. In Podráczky, J. (Ed.), *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról* (pp. 43–69). ELTE Eötvös Kiadó.
- Podráczky, J. & Hegedűs, J. (2012). Családi és intézményes nevelés kapcsolata a hazai kutatásokban. In Podráczky, J. (Ed.). *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról* (pp. 71–84). ELTE Eötvös Kiadó.
- Richardson, S. A. (2009). Principal's perceptions of parental involvement in the “big 8” urban districts of Ohio. *Research in the Schools*, 16(1), 1–12.

- Sanders, M. G. & Sheldon, S. B. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Corwin Press.
- Sheldon, S. B. (2009). *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. (3rd ed.). Corwin Press.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126–141. <https://doi.org/10.2307/2112802>
- Szekszárdi, J. (2008). Erősségeink és gyengeségeink. A közoktatás „SWOT-analízise”. *Iskolakultúra*, 18(9-10), 117–128. Letöltés dátuma: 2022. 08 04. forrás: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20789>
- Szerző nélkül (2011). *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről*. Wolters Kluwer honlapja. Letöltés dátuma: 2022. 11. 16. forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- Szerző nélkül (2020). *A Bévárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium pedagógiai programja*. A Bévárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium honlapja. Letöltés dátuma: 2022. 01. 21. forrás http://www.beltanoda.hu/pedprog/BeltanPedProg2020_szept_vegso.pdf
- Szerző nélkül (2020). *A Budapest School egyedi pedagógiai program*. A Budapest School honlapja. Letöltés dátuma: 2022. 01. 19. forrás: <https://kir2info.kir.hu/pub/Index/203452>
- Szerző nélkül (2020). *Mi az ebihalak pártján vagyunk. Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programja*. Az AKG honlapja. Letöltés dátuma: 2022. 05. 13. forrás: https://www.akg.hu/wp-content/uploads/2020/05/2020tanterv_pedprogram.pdf
- Szerző nélkül (2021) *Jelentkezz a Budapest Schoolba*. A Budapest School honlapja. Letöltés dátuma: 2022. 10. 26. forrás: <https://budapestschool.org/hu/admission/jelentkezes-2021/kisiskola/>
- Szerző nélkül (2021). *A Carl Rogers Személyközpontú Óvoda És Általános Iskola pedagógiai programja*. A Carl Rogers Személyközpontú Óvoda És Általános Iskola honlapja. Letöltés dátuma: 2022. 01. 19. forrás: https://www.rogersiskola.hu/images/downloads/Rogers_Iskola_Ovoda_Pedagogia_Program_2021.pdf
- Torgyik, J. (2004). Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(10), 32–40.
- Vekerdy, T. (2004). *Az iskola betegít?* Saxum Kiadó Bt.
- Vittachi, S. & Raghavan, N. (2007). *Alternative Schooling in India*. SAGE Publications.
- Williams, B., Williams, J., & Ullman, A. (2002). *Parental involvement in education*. BMRB Social Research. Letöltés dátuma: 2022. 09. 18. forrás: <https://dera.ioe.ac.uk/4669/1/RR332.pdf>

Szerző(k)

Langerné Buchwald Judit

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7108-4828>

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet, Szombathely

E-mail-cím: buchwald.judit@ppk.elte.hu

Természettudományos vizsgálatok környezetismeret-órán: egy tutorprogram tapasztalatai a tutordiákok nézőpontjából

Science examinations in environmental knowledge classes: experiences of a tutoring program from the point of view of the tutors

Bánfi Gréta, Korom Erzsébet

Összefoglalás

Az általunk kidolgozott és megvalósított fejlesztőprogram, a tutor általi tanulás alkalmazásával zajlott. A kutatásban negyedikes tutorált és hatodikos tutordiákok vettek részt. A program célja az volt, hogy a negyedikesek könnyen kivitelezhető, a tananyaghoz illeszkedő természettudományos témájú vizsgálatokat, tanulókísérleteket végezzenek el a hatodikosok irányításával. A tanulmány azt mutatja be, hogy milyen benyomásaik vannak a tutoroknak a foglalkozássorozatról. A tutordiákok (N = 12) tapasztalatait nyitott és zárt kérdéseket tartalmazó programértékelő kérdőívvel vizsgáltuk. Az eredmények szerint a tutorok azért jelentkeztek a programra, mert érdekesnek találták azt. A program céljaként a tanári szerep kipróbálását fogalmazták meg. A kísérletezés és a negyedikesek tanítása tetszett nekik leginkább, és a legnagyobb kihívást számukra a diákok fegyelmezése, érdeklődésük felkeltése jelentette.

Kulcsszavak: társas tanulás, tutordiákok, általános iskola, természettudományos nevelés

Abstract

The development program we examined took place through the application of cross-aged peer tutoring. Sixth-grade tutors and fourth-grade students (tutees) participated in the research. The main aim of the program is to encourage students to conduct simple experiments in line with the science subject curriculum. The experiments are guided by older students. We were interested in what impressions the tutors had of the session series. We examined the experiences of tutor students (N = 12) with a program evaluation questionnaire containing open and closed questions. The tutor students applied for the program because they found it interesting. The aim of the program, according to the tutors, was to try out the teacher's role. They liked the guiding experiments and teaching the fourth graders the most, and the biggest challenge was disciplining the students and arousing their interest.

Keywords: peer learning, tutor students, elementary school, science education

Bevezetés

A természettudományos nevelésnek nemcsak a szaktárgyi ismeretek átadása a feladata, hanem a mindennapi életben is használható tudás kialakítása, továbbá a 21. századi készségek, például a problémamegoldás, a kritikai gondolkodás és a szociális és kommunikációs készségek fejlesztése

(Szalay et al., 2016; Bauer & Papik, 2020). E célok elérésének alapvető feltétele a természettudományos tanulási motiváció kialakítása és fenntartása.

A természettudományos érdeklődés, kíváncsiság megalapozása kisiskoláskorban a leghatékonyabb. Ennek oka, hogy ebben az időszakban életkorukból adódóan nyitottabbak és motiváltabbak a diákok a világ megismerése iránt (Csapó et al., 2016). Az alsó tagozatos tanulók számára különösen fontos, hogy változatos ingerek ériék őket, ezért a megszokott tanórai környezeten kívüli, újszerű tanulási helyzet kipróbálása is motiváló lehet (Bánfi et al., 2022). A természettudományos ismeretek iránti érdeklődés felkeltése izgalmas és egyben nehéz feladat a pedagógusoknak. A módszertani megújulás, a hagyományostól eltérő tanulás-szervezési formák segíthetnek abban, hogy a tanulók motiváltabban közelítsenek a természettudományok tanulásához (Molnár & Papp, 2014).

Tutor általi tanulás

A tutor általi tanulás (*peer tutoring*) olyan tanulás-szervezési eljárás, amelyben az egyik tanuló tanítja a másikat (Alwi et al., 2019). A tutortanulóra jellemző, hogy előre felkészül egy adott tananyag-részből, tulajdonképpen egy adott résztema „szakértőjévé válik” (Kadocsa, 2006, p. 38), és ezt a tudást átadja a tanítvány szerepben lévő tutorálynak (*tutee*).

A tutor általi tanúlással foglalkozó kutatások azt vizsgálják, hogy milyen hatással van a tanulóra, ha ezzel a tanulás-szervezési eljárással zajlik a tudás elsajátítása. Az adatok igazolják, hogy a tutor általi tanulás eredményes módszer általános és a középiskolában egyaránt (pl. Leung, 2015; Bowman-Perrott et al., 2019). Többféle területen, mint például az olvasás-szövegértés (Flores & Duran, 2016), a természettudományok (Ullah et al., 2018), a matematika (Alegre et al., 2019a) vagy az idegen nyelvek tanítása (Xu, 2015) során, de akár specifikusabb témákban, például az ápolóképzésben (Brannagan et al., 2013) is alkalmazható. A tutor általi tanulás kedvezően hat a tanulók tudásszintjére és készségeik fejlődésére. Például Alegre és munkatársai (2019b) 7. és 8. évfolyamos tanulók körében a matematikaoktatás során alkalmazták a tutor általi tanulást. A 10 hetes fejlesztés végén a kísérleti csoportba tartozó diákok szignifikánsan jobban teljesítettek a matematikateszteken, mint a kontrollcsoport tagjai. Hasonló eredményeket értek el az alsó tagozatos tanulóknál a számolási készségeit tekintve. Itt az első osztályos tanulók 12 héten át 4. évfolyamos diákok segítségével, tanári háttérirányítással gyakorolták a matematikai műveleteket, így az összeadást, kivonást (Alegre et al., 2020). E tanulási forma pozitívan befolyásolja az affektív területhez kapcsolható jellemzőket is, például az énképet (Moliner & Alegre, 2020), az énhatékonytságot (Kaskens et al., 2020), a tantárgyi attitűdöket (Alrabai & Moskovsky, 2016), de alkalmas a szorongás csökkentésére is (Hood et al., 2021).

A tutor általi tanulás megvalósítása többféle szempont alapján lehetséges. A megfelelő forma kiválasztását a vizsgálatot végző kutatók mérlegelik a tanulási célok és bizonyos infrastrukturális jellemzők alapján (Bánfi, 2022). A legnépszerűbb tutor általi tanulási forma a résztvevők közötti életkor alapján határozható meg, eszerint elkülöníthetünk azonos életkorú (*same-age tutoring*) és különböző életkorú tanulók közötti tanulást (*cross-age tutoring*). Ez az életkorbeli különbség általában 2–3 évet jelent a tutor és a tutorált tanuló között (Zeneli et al., 2016). Egy másik, a szakirodalomban gyakran megjelenő dimenzió a kölcsönös (*reciprocal peer tutoring*) és az állandósult kortársi tanulás (*fixed peer tutoring*), amely a részt vevő tanulók szerepköre alapján határozható meg.

Az általunk kidolgozott - és egy pilotkutatás keretében kipróbált - program iskolai keretek között, a környezetismeret-órákba ágyazva valósult meg különböző életkorú tanulók között, állandósult tutoriális formában.

A kutatás célja

Kutatásunk célja egy olyan természettudományos iskolai fejlesztőprogram kidolgozása és hatékonyságának vizsgálata volt, amely lehetőséget biztosít a negyedik évfolyamos tanulók számára egyszerű természettudományos vizsgálatok megfigyelésére és kipróbálására náluk idősebb, hatodik évfolyamos diákok támogatásával. A program hatását kérdőívvel vizsgáltuk mind a tutoráltak, mind a tutorok körében. A papíralapú kérdőív kitöltésére a programsorozat végén került sor. A tanulmány az eredmények közül a tutordiókok véleményét, tapasztalatait mutatja be.

Kutatási kérdések

A tutorként közreműködő hatodikos tanulókra vonatkozóan a következő kutatási kérdéseket foglalmaztuk meg:

1. Miért jelentkeztek a programra a tutorként közreműködő diákok?
2. Hogyan határozták meg a program célját?
3. Mi tetszett nekik leginkább a programban?
4. Mi jelentette a legnagyobb kihívást számukra?
5. Hogyan sikerült megoldaniuk a tutori feladatokat?

Módszerek

A program jellemzői

A fejlesztőprogram egy iskolai jógyakorlat, a „Testvérosztályok kísérletezős délutánjai” (Kissné Gera, 2021; Bánfi et al., 2022) nyomán került kidolgozásra. Célja, hogy az alsós tanulók maguk is kipróbáljanak egyszerű, természettudományos témájú tanulókísérleteket idősebb társaik irányításával, ezáltal növekedjen az érdeklődésük a természettudományos témák iránt, gyarapodjanak az ismereteik, továbbá fejlődjenek a szociális és a kommunikációs készségeik. A felsős tanulók esetében is hasonló célok fogalmazódtak meg. Azáltal, hogy ők vezették a foglalkozásokat, el kellett mélyedniük egy-egy témában, meg kellett tanulniuk a kísérletek kivitelezését, az ismeretek átadását, valamint a csoportban végzett tanulókísérlet irányítását.

A hatodikosok - 6 állandó párt alkotva (összesen 12 fő) - 6 foglalkozáson keresztül „tanították” a negyedikes diákokat, és páronként minden alkalommal 1-1 tanulókísérlet irányítását is megoldották. A negyedikes osztály tanulói 4-5 fős állandó csoportokat alkottak, és minden foglalkozáson 3 tanulókísérletet végeztek el forgószínpadszerűen. A foglalkozások a negyedikesek környezetismeret-óráin valósultak meg egy iskolai féléven át, egyenletesen elosztva.

A hatodikosok önként jelentkeztek a feladatra, és egy szaktanár útmutatásai alapján készültek fel a foglalkozásokra. Kipróbálták a kísérleteket, megbeszélték azok tartalmi vonatkozásait, valamint előkészítették a szükséges eszközöket, anyagokat. Mivel a program tanítási időben, délelőttönként zajlott, a tutortanulók a foglalkozások időpontjában felmentést kaptak a saját tanórájukon való részvétel alól.

A módszertan sajátossága, hogy a pedagógusok szerepköre jelentősen átalakult a megszokott folyamatokhoz képest. A tutorokat felkészítő szaktanár és a tutorált diákok tanítója a háttérből segítették a folyamatokat, és mint facilitátorok voltak jelen a program során. A hagyományos tanári tevékenységek - mint például a magyarázat, a kérdés, az érdeklődés felkeltése, a fegyelmezés - főként a tutordiókok feladata lett. A vizsgálatok, tanulókísérletek témája a

természetföldrajz, a környezetvédelem, a fizika és a biológia témaköreihez kapcsolódott (pl. a természeti erők felszínformáló hatása, víztisztítás, vizek olajszennyeződése, légszennyezés, a hőmérséklet-változás mérése, a növények szénanyagai). A programcsomag, amelyet megkaptak a tutorok, tartalmazta az egyes vizsgálatok részletes leírását és a megvalósítás módszertani vonatkozásait (szükséges anyagok, eszközök; a tapasztalt jelenség; a jelenség magyarázata; lehetséges kérdések, gondolkodtató feladatok).

A tutordiákok mintája

A programot egy szegedi általános iskolában próbáltuk ki, az egyik negyedikes osztály részvételével (31 fő), a hatodikos tutoriákok (12 fő) a negyedikesek testvérosztályából kerültek ki. A két osztályt a tanító személye kötötte össze: a hatodikosok osztályfőnöke az alsó tagozaton ugyanaz a tanító volt, mint a negyedikeseké.

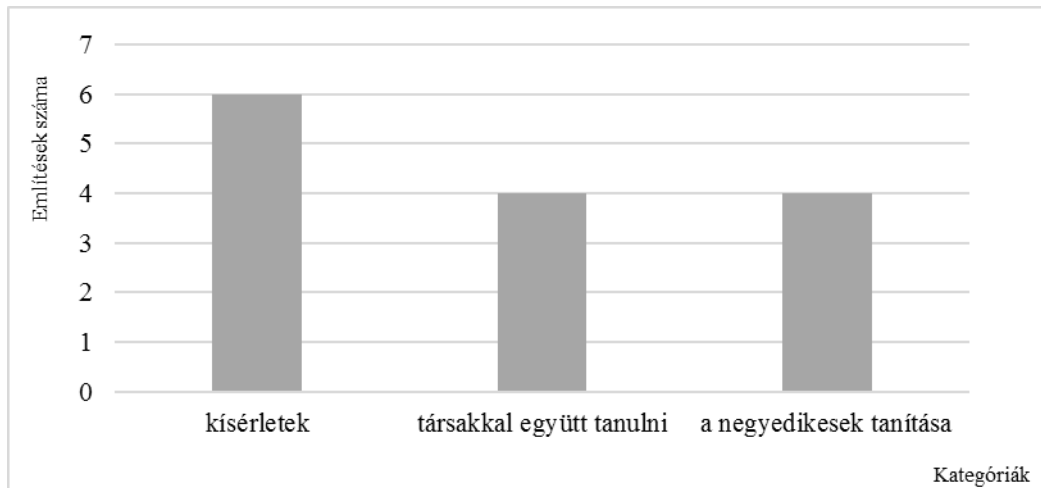
Mérőeszköz

A tutoriákok a fejlesztő kísérlet végén egy programértékelő kérdőívet töltöttek ki, ami nyitott és zárt kérdéseket egyaránt tartalmazott. A nyitott kérdésekkel azt vizsgáltuk, hogy a tutoriákok miben látják a program célját és hasznát, illetve milyen tapasztalatokat gyűjtöttek. A kérdőív zárt kérdéseket tartalmazó egységében arra voltunk kíváncsiak, hogyan ítélik meg a tanulók a tutori szerephez szükséges feladatok teljesítését. Ehhez a kérdéskörhöz 23 állítás tartozik, amelyek esetében négyfokú Likert-skálán (1 = egyáltalán nem értek egyet; 4 = teljes mértékben egyetértek) kellett kifejezniük egyetértésük fokát.

Eredmények

A nyitott kérdésekre adott válaszokat tartalmilag elemeztük, majd kategorizáltuk. Minden nyitott kérdésre több választ adhattak a diákok, ezért az egyes kérdéseknél az összes válasz száma nagyobb lett, mint a minta elemszáma. A program céljára vonatkozó kérdésre 9 olyan válasz érkezett, amely a negyedikesek tanításával kapcsolatos kategóriába tartozik. Ide soroltuk például a következő válaszokat: „*segítsük és könnyítsük a negyedikesek számára a tanulást*”; „*el tudjuk magyarázni a kisebbeknek az anyagot*”. A környezet és a természet megismerése kategóriát olyan válaszokból hoztuk létre, mint például „*a környezettudatosság és a természet megismerése*”; „*a természetismeret megértése*”. A diákok válaszaiban ötször szerepelt a cél ilyen jellegű megfogalmazása. Egy tanuló említette, hogy a program célja az volt, hogy játékos formában tanuljanak a gyerekek.

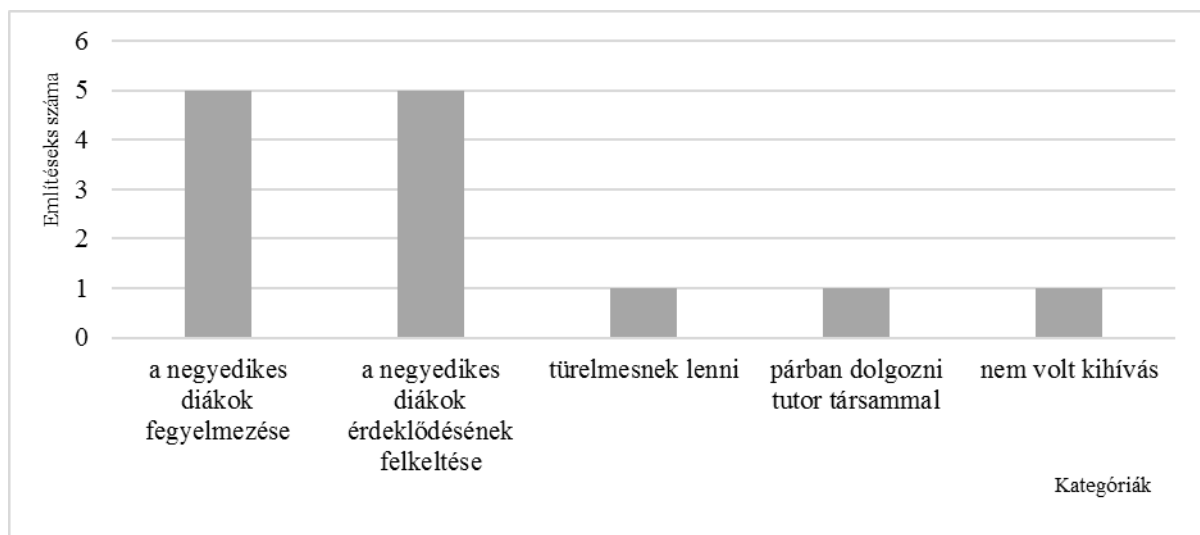
A második kérdést (*Mi tetszett a programban?*) vizsgálva kiderült, hogy a tutoriákoknak a kísérletek tetszettek leginkább (1. ábra). Pozitívan élték meg, hogy együtt dolgozhattak társaikkal, és kiemelték azt is, hogy a negyedikesek tanítása volt számukra a leginkább tetsző dolog, például: „*a negyedikesek segítése*”, „*az érzés, hogy kicsiket taníthattam*”, „*jó volt, hogy a negyedikesek odafigyeltek ránk*”.



1. ábra. Leginkább tetszett a programban: a tutordiákok válaszainak kategóriái

A tutorok mindegyike azt válaszolta, hogy megvalósult a program során az, amit előzetesen várt. Abban viszont vannak eltérések, hogy miért jelentkeztek a programra. Egyesek azért, mert érdekesnek találták (4 fő), mások szerették volna kipróbálni, milyen tanár szerepben lenni (2 fő); voltak, akik a tanulási lehetőséget, új ismeretek megszerzését látták benne (5 fő). Egy tanuló említette, hogy az érdemjegyeinek a javítása állt jelentkezésének hátterében.

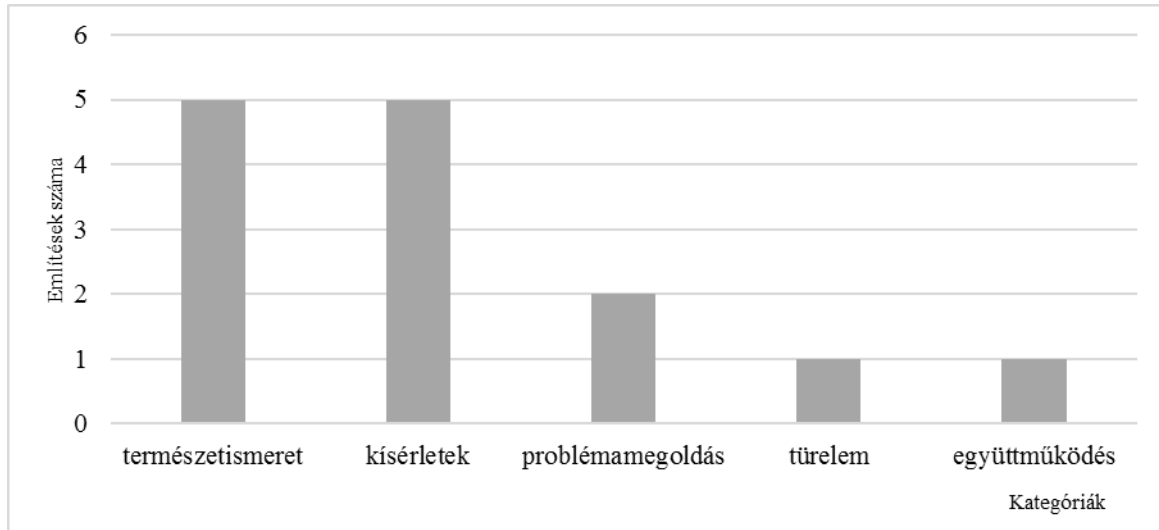
Arra a kérdésre, hogy „Mi volt számodra a legnagyobb kihívás a program során?” a tanulók leggyakrabban a negyedikes diákok fegyelmezését és a tanulók érdeklődésének felkeltését említették (2. ábra).



2. ábra. Kihívások a programban: a tutortanulók válaszainak kategóriái

Legnagyobb élményként a programban a fiatalabb diákok tanítását emelték ki a hatodikos tanulók (6 fő). Emellett a kísérletek (4 fő), illetve a párban végzett tutori munka szerepelt a válaszokban (2 fő). Mindannyian hasznosnak találták ezt a tanulási formát. A tutorok 10 esetben utaltak arra, hogy a program azért volt hasznos számukra, mert tanulási lehetőséget kínált, például „sokat tanultam”; „sok új dolgot tanultam”. Egy említés arra vonatkozott, hogy a program azért volt hasznos, mert a negyedikeseket segíteni, tanítani lehetett. Egy tanuló a program hasznaként az együttműködési készség fejlődését jelölte meg.

Az utolsó nyitott kérdés segítségével arra kerestük a választ, hogy mit gondolnak a tanulók, mit tanultak, miben fejlődtek a programsorozat hatására. A legtöbb említést a kísérletezés és a természetismereti tudás fejlődése kapta, de voltak, akik a problémamegoldó készséget jelölték meg, míg egy-egy tanuló érezte úgy, hogy türelmesebb, illetve együttműködőbb lett (3. ábra).



3. ábra. A program hatása: a tutortanulók válaszainak kategóriái

A tutori feladatok teljesítése

Az 1. táblázatban a tutori feladatok ellátásának megítélése és a tutorált diákokról kialakított benyomások szerepelnek. Az eredmények alapján a tutordiákok többsége sikeresen kialakította a megfelelő kapcsolatot a tutorált tanulókkal, és pozitívan nyilatkoztak a saját felkészültségükről is. Igyekeztek motiválni a fiatalabb tanulókat, ugyanakkor voltak, akik kevésbé tapasztaltak érdeklődést. Megoszlottak a vélemények arról, hogy a tutorált diákok elismerték-e a munkájukat. A negatív benyomások összefüggésben lehetnek a nyitott kérdésekre adott válaszokban említett fegyelmezési nehézségekkel.

1. táblázat. A tutorálással kapcsolatos feladatok, tapasztalatok megítélése

Állítás	Gyakoriság (fő)				Átlag	Szórás
	1	2	3	4		
A negyedikesekkel megfelelő kontaktust alakítottam ki.	0	2	4	6	3,33	0,78
Felkeltettem a negyedikesek érdeklődését a téma iránt.	0	1	10	1	3,00	0,43
Sikerült átadnom a negyedikeseknek a tudásomat.	0	2	4	6	3,33	0,78
Tudtam válaszolni a negyedikesek kérdéseire.	0	0	4	8	3,67	0,49
Úgy éreztem, a negyedikesek elismerik a munkámat.	4	2	2	4	2,50	1,31
A negyedikesek érdeklődők voltak.	2	1	7	2	2,75	0,97
A negyedikesek együttműködők voltak.	1	1	5	5	3,17	0,94

Megjegyzés: (1 = egyáltalán nem; 4 = teljes mértékben)

A kísérletekhez köthető feladatokkal kapcsolatos válaszok eredményeit a 2. táblázat mutatja. A tudordiák többsége úgy nyilatkozott, hogy megértették a teendőket, a kísérletek leírását, a jelenségek magyarázatait, illetve a kísérletek megvalósítása során követték az útmutatásokat. Kevésbé volt jellemző az, hogy a foglalkozások leírásában szereplő információkon túl továbbiakat keressenek a kísérletekhez kapcsolódó témákban. Három tanuló ítélte meg úgy, hogy nem készült fel elég alaposan a foglalkozásokra.

2. táblázat. A kísérletek elvégzéséhez köthető tutori feladatok teljesítésének megítélése

Állítás	Gyakoriság (fő)				Átlag	Szórás
	1	2	3	4		
A kísérletek bemutatására alaposan felkészültem.	0	3	7	2	2,92	0,67
Megértettem a kísérletekhez kapcsolódó magyarázatokat.	0	0	3	9	3,75	0,45
A kísérleteim témájához további információkat gyűjtöttem.	1	7	2	1	3,17	3,19
Követtem az eredeti tervet a kísérletek végrehajtásakor.	0	2	5	5	3,25	0,75
Jól használtam a kísérleti eszközöket.	0	1	5	6	3,42	0,67
A kísérletek során a váratlan helyzeteket jól kezeltem.	0	1	3	8	3,58	0,67

Megjegyzés: (1 = egyáltalán nem; 4 = teljes mértékben)

A 3. táblázatban a tutori szerephez szükséges készségekkel és jellemzőkkel kapcsolatos eredmények szerepelnek, amelyeket áttekintve elmondható, hogy szinte minden hatodikos diák pozitívan nyilatkozott a kommunikációs és együttműködési készségeiről. A tanulók háromnegyede jól érezte magát a tutori/tanári szerepben, reflektált a munkájára, egyúttal gondolkodott a fejlődéséről.

3. táblázat. A tudordiák önértékelése a tanári szereppel összefüggésben

Állítás	Gyakoriság (fő)				Átlag	Szórás
	1	2	3	4		
Érthetően beszéltem.	0	0	6	6	3,50	0,52
Jól magyaráztam.	0	2	7	3	3,08	0,69
Kérdéseket tettem fel.	0	1	7	4	3,17	0,83
A figyelmeztetési problémákat jól kezeltem.	0	1	6	5	3,33	0,65
Segítőképz voltam.	0	1	4	7	3,50	0,67
Magabiztos voltam.	0	0	6	6	3,50	0,52
Jól éreztem magam a tanári szerepben.	0	3	5	4	3,08	0,79
Egyre jobban ment a tanítás, ahogy haladtunk előre a programban.	0	2	4	6	3,33	0,79
A foglalkozások után átgondoltam, hogy mi sikerült, és mi nem.	1	4	2	5	2,92	1,08
Rájöttem, mely területeken kell még fejlődnöm.	0	3	4	5	3,17	0,83

Megjegyzés: (1 = egyáltalán nem; 4 = teljes mértékben)

Összegzés

Kutatásukban arra kerestük a választ, hogy a bemutatott tutori tanuló programnak milyen hatása van a részt vevő tanulóknak. Jelen tanulmány a tutorszerepben lévő hatodikos évfolyamos tanulók tapasztalatait, benyomásait összegezte.

Az eredmények alapján a tutordiákok azért jelentkeztek a programra, mert érdekesnek találták, valamint tanulási lehetőséget láttak benne. A program céljaként a fiatalabb diákok tanítását, az ismeretek bővítését és a tanári szerep kipróbálását foglalmazták meg. A kísérletezés, a tanítás és a társakkal való együtt tanulás tetszett nekik leginkább. A diákok fegyelmezése, érdeklődésük felkeltése jelentette számukra a legnagyobb kihívást. A programban való részvételt komolyan vették, sikeresen oldották meg a tutori feladataikat. A véleményeik alapján többnyire pozitív benyomásokat gyűjtöttek, fejleszthették önismeretüket, tudásukat és készségeiket.

A vizsgálatba bevont tutori diákok elemszáma nem teszi lehetővé az eredmények általánosítását, ugyanakkor a programmal kapcsolatos visszajelzések segítenek a további lépések kialakításában. Az eredmények alapján elmondható, hogy a program működőképes és beépíthető az iskolai tanítási gyakorlatba. Bár a pedagógusok és a tutori diákok részéről is sok szervezést és felkészülést igényel, számos kedvező hatása van. A kutatás folytatásában a program hatását több iskola bevonásával kísérleti- és kontrollcsoportos, elő- és utómérés típusú pedagógiai kísérletben vizsgáljuk, fejlesztve a kérdőívet, valamint kiegészítve azt tanári és tanulói interjúkkal.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Hivatkozott források

- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A., & Lorenzo-Valentin, G. (2019a). Peer tutoring in mathematics in primary education: a systematic review. *Educational Review*, 71(6), 767–791. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1474176>
- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A., & Lorenzo-Valentin, G. (2019b). Peer tutoring in algebra: A study in middle school. *The Journal of Educational Research*, 112(6), 693–699, <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1693947>
- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A., & Lorenzo-Valentin, G. (2020). Academic Achievement and Peer Tutoring in Mathematics: A Comparison Between Primary and Secondary Education. *SAGE Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020929295>
- Alrabai, F., & Moskovsky, C. (2016). The Relationship between Learners' Affective Variables and Second Language Achievement. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(2), 77–103. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol7no2.6>
- Alwi, S. K. K., Samson, A., & Shahzadi, S. (2019). Role of peer tutoring and methods to boost reading skills at the urban sector primary school. *New Horizons*, 13(1), 197–210.
- Bauer, Z. V., & Papik, E. (2020). A természettudományos nevelés szakköri lehetőségei. *Gyermeknevelés*, 8(3), 217–229. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.217.229>
- Bánfi, G. (2022). A diáktárssal támogatott tanulás formái, alkalmazásának előnyei. *Iskolakultúra*, 32(1.), 87–100.
- Bánfi, G., Korom, E., Fűz, N., & Kissné Gera, Á. (2022). Tanulókísérletekre épített, diáktársakkal támogatott természettudományos tanulási program vizsgálata pedagógusok körében. *Iskolakultúra*, 32(2.), 43–60. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.2.43>
- Bowman-Perrott, L., Davis, H. L., Vannest, K. J., Williams, L. T., Greenwood, C. R., & Parker, R. (2019). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 42(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>

- Brannagan, K. B., Dellinger, A., Thomas, J., Mitchell, D., Lewis-Trabeaux, S., & Dupre, S. (2013). Impact of peer teaching on nursing students: Perceptions of learning environment, self-efficacy, and knowledge. *Nurse Education Today*, 33(11), 1440–1447. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.11.018>
- Csapó, B., Csíkos, Cs., & Korom, E. (2016). Értékelés a kutatásalapú természettudománytanulásban: a SAILS projekt. *Iskolakultúra*, 26(3), 3–16.
- Flores, M., & Duran, D. (2016). Influence of a Catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 330–346. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12044>
- Hood, S., Barrickman, N., Djerdjian, N., Farr, M., Magner, S., Roychowdhury, H., Gerrits, R., Lawford, H., Ott, B., Ross, K., Paige, O., Stowe, S., Jensen, M., & Hull, K. (2021). “I Like and Prefer to Work Alone”: Social Anxiety, Academic Self-Efficacy, and Students’ Perceptions of Active Learning. *CBE—Life Sciences Education*, 20(1), <https://doi.org/10.1187/cbe.19-12-0271>
- Kadocsa, L. (2006). *Az atipikus oktatási módszerek*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. Letöltés dátuma: 2022. 12. 28. forrás: URL: https://www.nive.hu/konyvtar/content/edoc/files/01_kadocsa.pdf
- Kaskens, J., Segers, E., Goei, S. L., van Luit, J. E. H., & Verhoeven, L. (2020). Impact of children's Math self-concept, Math self-efficacy, Math anxiety, and teacher competencies on Math development. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103096. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103096>
- Kissné, Gera Á. (2021). Hétköznapi tudomány: egy tanévet átfogó természettudományos programsorozat. In Korom, E., Veres, G. (Eds.), *Gondolkodtató természettudomány-tanítás. Komplex természettudomány* (pp. 176–197). Szeged: Mozaik Kiadó. Letöltés dátuma: 2022. 12. 12. forrás: http://edu.u-szeged.hu/ttkcs/sites/default/files/uploads/files/publication/ms-9405_mta_termtud_komplex_online.pdf
- Leung, K. C. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 558–579. <https://doi.org/10.1037/a0037698>
- Moliner, L., & Alegre, F. (2020). Effects of peer tutoring on middle school students’ mathematics self-concepts. *PLoS one*, 15(4), e0231410. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231410>
- Molnár, M., & Papp, K. (2014). Természettudományos nevelés kisgyermekkorban: Egy példa Szegedről. *Fizikai Szemle*, 64(3), 74–79.
- Szalay, B., Szepesi, I., & Vadász, Cs. (2016). *TIMSS 2015: Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Ullah, I., Tabassum, R., & Kaleem, M. (2018). Effects of peer tutoring on the academic achievement of students in the subject of biology at secondary level. *Education Sciences*, 8(3), 112. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci8030112>
- Xu, Y. (2015). Examining the effects of adapted peer tutoring on social and language skills of young English language learners. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1587–1600. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1011150>
- Zeneli, M., Tymms, P., & Bolden, D. (2016). The impact of interdependent cross-age peer tutoring on social and mathematics self-concepts. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(2), 1–13. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2016.02.001>

Szerző(k)

Bánfi Gréta

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9658-4706>

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

E-mail cím: banfgreta@gmail.com

Korom Erzsébet

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9534-8146>

Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

E-mail cím: korom@edpsy.u-szeged.hu

A cikkre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: [CC-BY-NC-ND-4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).



A tanítójelöltek környezetismeret-tanítása a módszertant oktatók szemszögéből

The science of teaching from the methodology teachers' point of view

Szántóné Tóth Hajnalka, Doba László

Összefoglalás

Az elméleti-gyakorlati képzés egysége és a gyakorlatok képzési folyamaton átívelő kitüntetett szerepe a tanítóképzés tradicionálisan meghatározó sajátossága. A hallgatók a gyakorlati képzés folyamatában ismerkednek az iskolai tevékenységek különböző formáival (oktatási, nevelési és adminisztrációs feladatok). A gyakorlatok célja, hogy a pedagógusjelöltek széleskörűen megismerjék a tanítói munkát és a tanítással összefüggő gyakorlati feladatokat, egyúttal fejlődjenek a tanítósághoz szükséges készségeik és képességeik. A tanítóképzés ugyancsak hagyományosan meghatározó jellemzője az alapos és sokszínű módszertani felkészítés, amit a képzők és a felhasználók is a képzés erősségeként tartanak számon. Az órák látogatásával, megfigyelésével és elemzésével a hallgatók nemcsak a tanítói tevékenység tudatos részelemeire bontását és összekapcsolását gyakorolják, hanem reflektivitásukat is fejlesztik. A tanulmány az alsó tagozatos környezetismeret tantárgy tanítási gyakorlatát elemzi a módszertant oktatók szemszögéből. Bemutatja és értelmezi a hallgatói tanításon látottakat és tapasztaltakat. Megfigyeléseink megerősítették azt, hogy az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása kiemelkedő jelentőségű a tanítóvá válás folyamatában.

Kulcsszavak: tanítóképzés, környezetismeret tanítása, gyakorlati képzés, tanítóvá válás

Abstract

The unity of theoretical-practical training and the distinguished role of teaching practice across the training process are traditionally defining characteristics of teacher training. Students learn about the different forms of school activities in the practical training process (educational and administrative tasks). The aim of the practices is to provide teachers with a wide understanding of the teaching job and the practical tasks related to teaching, while at the same time to develop their skills and abilities for teaching. A traditionally defining feature of teacher training is the thorough and diverse methodological preparation, which is considered by trainers and users to be the strength of the training. By visiting, observing and analysing the lessons, students not only practice the breakdown and interconnection of the teacher's activity into conscious sub-elements, but also develop their reflectivity. The workshop study analyses the teaching practice of the lower primary science subject from the point of view of teachers of methodology. It presents and interprets issues seen and experienced at a class held by students. Our observations confirmed the fact that the practical application of theoretical knowledge is of paramount importance in the process of becoming a teacher.

Keywords: teacher training, teaching the subject of environmental studies, practical training, becoming a teacher

Bevezetés

A tanítás tanulása igen bonyolult és összetett folyamat, hisz évtizedek óta egyre gazdagabb és árnyaltabb képpel rendelkezünk arról, hogy mi is valójában a pedagógus tevékenység lényege. A tanító szakos hallgató természetes igénye, hogy szeretné látni a pedagógiai tudás elemeit, a kulcskompetenciákat, melyekkel sikeresebb lehet a pályán. Tehát sikerre, eredményes tanításra törekszik a jelölt, továbbá az ő munkáját segítő mentor és felsőoktatási szakember (módszertant oktató) is. A hallgató szakmai gyakorlatát az ő irányításuk mellett végzi. A tanítási gyakorlat során a mentor és a módszertant oktató egyik legfontosabb feladata az, hogy hozzásegítse a hallgatót ahhoz, hogy realisan tudja megítélni a pedagógiai hatás várható eredményességét, a pedagógus tényleges lehetőségeit. Ezért a tanítási gyakorlaton gondos és alapos megfigyeléseket és elemzéseket végzünk, mely a tanítójelölti munka minden apró mozzanatára kiterjed. Tanulmányunk célja, hogy képet adjunk a hallgatói tanítási órák tapasztalatairól és azokra magyarázatot adjunk.

Úgy véljük, hogy megfigyeléseink megosztása és elemzése hozzájárulhat a módszertant oktatók, a mentorok és a hallgatók szakmai fejlődéséhez is. Tapasztalataink összefoglalásával bővíthetjük a hallgatók didaktikai és módszertani ismereteit, a módszertant oktatókat pedig hozzásegítheti az eredményesebb módszertanoktatáshoz.

A 2020-ban módosított Nemzeti Alaptanterv alapján elkészült Kerettanterv (2020) szerint a környezetismeret tantárgy a természettudományos kompetenciafejlesztés elsődleges színtere. Legfontosabb célja azoknak a képességeknek a fejlesztése, valamint azoknak a szokásoknak az alakítása, melyek szűkebb és tágabb környezetük megismeréséhez és a felsőbb évfolyamokon a természettudományos tárgyak tanulásához szükségesek. Mivel a tantárgy szervesen kötődik a hétköznapi élethez, ezért erősen gyakorlatorientált. A gyermekek saját tapasztalataikon keresztül olyan természettudományos tapasztalatok és ismeretek birtokába juthatnak, amelyek segíthetik eligazodásukat az őket körülvevő környezetben.

Mindennek tükrében, különös figyelemmel arra, hogy a tanterv szerint alacsony a környezetismeret tantárgy óraszám, nagyon fontos a tárgy eredményes és hatékony tanítása. Ezt a hatékonyságot nyilvánvalóan számos tényező befolyásolja, de alapvetően az egyik legfontosabb tényező a pedagógus attitűdje. A tanítójelöltek természettudományos oktatással kapcsolatos pozitív attitűdje tanításuk során majd diákjaikon is tükröződik, ugyanis hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók is pozitívan viszonyuljanak a természettudományokhoz (Palic Sadoglu & Durukam, 2018).

Fűzné Kószó Mária (2012) kiemelte, hogy az a tanító, aki pozitív attitűddel rendelkezik a környezetismeret tantárgy iránt, és tisztában van a tanulók „felfedezései tanulását” segítő szerepkörével, az képes önmaga és tanítványai természettudományos kompetenciájának továbbfejlesztésére.

A tanítóképzésbe érkező hallgatók jelentős többsége negatív attitűddel bír a természettudományos tárgyak iránt (Hill, 2015; Szántóné Tóth, 2021). Számos hazai és nemzetközi tanulmány arra hívta fel a figyelmet, hogy a tanítójelöltek jelentős többsége nem bízik abban, hogy képes a természettudományok oktatására (Murphy & Beggs, 2006; Hill, 2015; Soodak & Podell, 1997; Szántóné Tóth, 2021). Soodak & Podell (1997) arról számolt be, hogy ennek a jelenségnek az oka elsődlegesen a szaktudományos ismeretek hiánya. A vizsgálatok eredményei ugyanakkor azt is kimutatták, hogy a tantárgy tanításakor a tanítójelöltek természettudományok iránti negatív attitűdje pozitív irányba változik. Szántóné Tóth (2021) kiemeli, hogy a természettudományokat alapozó funkciójuk miatt fontosnak tartják a képzésben, hisz ezeken a kurzusokon olyan ismeretek birtokába juthatnak, melyek segítségével hiányos tudásuk kompenzálható. Vizsgálata szerint a válaszadó hallgatók szeretnék egy biztos alapon nyugvó háttértudással rendelkezni (Szántóné Tóth, 2021). Hudson és Skamp (2002) kiemelte azonban azt is, hogy ha a hallgatók mentorának pozitív az attitűdje a

természettudományok iránt, akkor a mentorált is hasonlóképpen viszonyul majd a tárgy tanításához. Tegyük hozzá, hogy a gyakorlatot vezető pedagógussal kialakított kapcsolat jelentős hatótényező a pedagógushallgatók pályaszocializációjában (Hercz, 2015). Szivák (2014) úgy fogalmaz, hogy akár tapasztalt, akár kezdő pedagógusokat kérdezzünk, hogy mi a szakma tanulásának legfontosabb eleme: egyértelműen említik a tapasztalást, a valóságos terepen végzett pedagógiai munkát. Gröschner és Schmitt (2010) szerint a pedagógusképzésben a gyakorlatok három funkciót töltenek be: (1) segítik a jelölt pályaorientációját; (2) támogatják tanári kompetenciái fejlődését; (3) a képzésen belül megteremtik az elmélet és gyakorlat összekapcsolódásának lehetőségét. Doba (2002; 2007) tanulmányaiban áttekintette a hallgatói tanítások tapasztalatait, köztük a gyakorlaton előforduló tanítási hibákat, ezeket úgy összegzi, hogy azok fő forrásai a természettudományos, a tantárgypedagógiai és a didaktikai ismeretek pontatlansága, hiánya és a hallgatói gyakorlati tapasztalatok korlátozottsága.

Módszerek

Vizsgálatunk célja az volt, hogy megismerjük hallgatóink tanítási gyakorlatát, és a környezetismeret tantárgy módszertani ismereteinek gyakorlatban megvalósuló elemeit. Átfogó kérdésünk, hogy a módszertan és didaktika kurzusokon megismert és elsajátított ismereteket milyen mértékben tudják beépíteni saját tanítási órájukba. Kérdésünk megválaszolására a hallgatók szisztematikus megfigyelését végeztük a tanítási folyamat során. A vizsgálat előtt először meghatároztuk a megfigyelni kívánt tevékenységeket, melyek alapját a megismert szakirodalmak (Doba, 2002; 2007), valamint saját korábbi tapasztalataink adták. Ezek a (1) a tanítójelöltek kérdés- és utasításkultúrájának jellemzői; (2) a tanítójelöltek tanórai szemléltető tevékenysége; (3) szaktudományos és hétköznapi tévedések gyakorisága; (4) a tanítójelöltek tanulói tevékenységet értékelő munkája; (5) a hallgatói tanítást követő elemzés jellemzői.

Megfigyeléseinket 2016 szeptembere és 2021 decembere között végeztük (a járványhelyzetből adódó iskolalátogatási tilalom alatt nem volt lehetőségünk erre) intézményünk gyakorló iskolájában az őszi szemeszterekben, heti négy órában (két óra hallgatói tanítás, két óra elemzés). 40 hallgató tanítási tevékenységét figyeltük meg. Az alábbi táblázatban rögzítettük az adatgyűjtés idejét, az osztályszintet és a tananyagot (1. táblázat).

1. táblázat. Az adatgyűjtés ideje, a tanított osztály és a tananyag

	Tanítás ideje	Osztály	Tananyag
1.	2016. ősz	2. osztály	Az erdő szintjei
2.	2016. ősz	1. osztály	Az ősz
3.	2016. ősz	2. osztály	Tájékozódás
4.	2016. ősz	1. osztály	Házi kedvenceink
5.	2016. ősz	4. osztály	Az ember életkori szakaszai
6.	2016. ősz	3. osztály	A víz
7.	2017. ősz	3. osztály	A tisztaság fél egészség
8.	2017. ősz	4. osztály	Növények a lombok alatt
9.	2017. ősz	4. osztály	A mező
10.	2017. ősz	1. osztály	Szobanövények
11.	2017. ősz	4. osztály	A Föld a Világegyetemben
12.	2017. ősz	2. osztály	Alaprajztól a térképészettig
13.	2017. ősz	2. osztály	A hosszúság mérése

14.	2017. ősz	2. osztály	Környezetünk
15.	2017. ősz	3. osztály	Oldódás
16.	2017. ősz	1. osztály	Évszakok, hónapok
17.	2018. ősz	3. osztály	Haszonállatok
18.	2018. ősz	2. osztály	Az erdő szintjei
19.	2018. ősz	3. osztály	Figyeljük a fény útját!
20.	2018. ősz	2. osztály	Az élőlények környezete
21.	2018. ősz	4. osztály	Háziállatok
22.	2018. ősz	1. osztály	Életjelenségek
23.	2019. ősz	4. osztály	Az erdő, a fák birodalma
24.	2019. ősz	3. osztály	Halmazállapotok
25.	2019. ősz	2. osztály	Az erdő lakói
26.	2019. ősz	3. osztály	Vizek, vízpartok növényei
27.	2019. ősz	1. osztály	Az iskolám
28.	2019. ősz	4. osztály	Hűségese barátunk, a kutya
29.	2019. ősz	4. osztály	Vizek, vízpartok állatai
30.	2019. ősz	3. osztály	Mágnesesség
31.	2019. ősz	1. osztály	Napi teendőim
32.	2020. ősz	4. osztály	A papírgyártás
33.	2020. ősz	4. osztály	Magyarország nagytájai
34.	2020. ősz	1. osztály	A foglalkozások (Olvasásórába integrált)
35.	2020. ősz	2. osztály	Tájékozódás
36.	2020. ősz	3. osztály	Vízjárta tájak
37.	2021. ősz	4. osztály	Alföldjeink
38.	2021. ősz	2. osztály	A sün (Olvasásórába integrált)
39.	2021. ősz	2. osztály	A közlekedés irányítása
40.	2021. ősz	3. osztály	Fellobban a láng

Forrás: saját szerkesztés

A megfigyelésekről feljegyzést készítettünk, a rögzítés természetes formában, szövegesen történt. Az eljárás során betartottuk a személyes adatok védelmére vonatkozó törvényi előírásokat, valamint a kutatásetikai szabályokat.

Az adatok kvalitatív elemzését két lépésben végeztük. Első lépésben a megfigyelési szempontjaink alapján öt, egymástól jól elkülöníthető tartalmi kategóriát hoztunk létre, majd a második lépésben a főkategóriákon belüli, továbbra is jól értelmezhető és elkülöníthető alkategóriákat alkottunk. A 2. számú táblázatban összefoglaltuk a kategóriákat (példákkal) és az említés gyakoriságát (f_a).

2. táblázat. A kategóriák és az alkategóriák az említések számával és példákkal

Főkategória	Alkategória	Említések száma (f_a)	Néhány példa
A tanítójelöltek kérdés- és utasításkultúrája	A kérdések, utasítások nyelvi-logikai megfogalmazása	132	„Mehyik lesz az az ügyes kisgyerek, aki meg tudja mondani, hogy ...” „Mit jelent ez a szó, hogy védett állat?” (ez egy kifejezés)

	Túl általános kérdések, utasítások	60	„Mi jut erről eszetekbe?” „Mije van a macskának?” „Mije jó neki nagyon?” „Olvasátok figyelmesen!”
	Sugalmazó kérdések	32	„A gyertya égésének feltétele az oxigén (levegő)?
	Szaktudományos szempontból helytelen megfogalmazások	43	„Kaposvártól feljebb”; „Megszületik a kiscsibe”; „Ha a víz hőmérséklete eléri a 100 fokot, gőz lesz belőle”
	Értelmetlen kérdés	37	„Melyik a második évszak?” „Tudjátok, mi az a napszak?”
	Kettős kérdés	18	Milyen a kacsza csőre és hogy szűri ki ezzel a táplálékot a vízből?
	Pontatlan utasítás	54	„Olvassa valaki hangosan! Ákos!” „Házi feladat: védett állatok gyűjtése
A tanítójelöltek tanórai szemléltető tevékenysége	Közvetett szemléltetés – megfigyeléssel	164	képi és videós prezentáció; tankönyvi képek; atlasz;
	Közvetlen szemléltetés – megfigyeléssel	58	növényi részek; preparált állati testrészek; élő állat (hal, hobbiállatok);
	Közvetlen szemléltetés – kísérletekkel	31	halmazállapot és halmazállapot-változások; égés; mágneses kölcsönhatások; fényterjedés; oldódás;
Szaktudományos és hétköznapi tévedések		52	„Ha a vizet melegítjük, párolog.” „A tealevél oldódott a vízben.” „Ha a stoptáblát látjuk, meg kell állni.” „Megszületik a kiscsibe.”
A tanítójelöltek tanulói tevékenységét értékelő munkája	Formális értékelés	70	„Megdicsérem az osztályt, jól dolgoztatok.”
	Pontatlan értékelés	45	„Okés!” „Megdicsérem azokat, akik jól dolgoztak.”
	Egysíkú értékelés	238	„Ügyes vagy!”
A hallgatói tanításokat követő elemzés, értékelés		223	„Tetszett az, hogy...” „Nagyon tetszett az, amikor...” „Jó volt az...”

Forrás: saját szerkesztés

Eredmények

A hallgatók a képzés ötödik félévében tanítják először a környezetismeret tantárgyat. A csoportos tanítási gyakorlatok a szakvezető bemutató tanításával kezdődnek. Ezt követően a mentor elemzi

az óráját, a hallgatókkal közösen átbeszéljük az óra cél- és feladatrendszerét, a választott módszereket, munkaformákat, eszközöket. A bemutató órához kapcsolódva mi, módszertanosok is felhívjuk a hallgatóink figyelmét a környezetismeret tanításának néhány fontos sajátosságára. Számunkra azért is fontos a mentor által bemutatott órán való részvétel, mert ez újabb lehetőséget teremt a módszertan órán tanult elmélet és a gyakorlat néhány kapcsolódási pontjának megmutatására. Ezt azért tartjuk fontosnak, mert bizonyos esetekben az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása problematikus. A jelenlétünk ebben a híd szerepét töltheti be, és segíthetjük a látott bemutató tanítási óra didaktikai elemeinek értelmezését.

A továbbiakban a felsorolt kategóriák eredményeit értelmezzük.

A tanítójelöltek kérdés- és utasításkultúrája

A pedagógus tanulást irányító-segítő munkájában a kérdések, utasítások kiemelkedő szerepet töltenek be. A jó tanítói kérdések és utasítások teszik lehetővé a tanulók aktív részvételét a tanulásban. A tanítónak véleményünk szerint színvonalas kérdés- és utasításkultúrával kell rendelkeznie, ez az egyik legfontosabb pedagógusi készség. A tanítójelöltek módszertani felkészítésében ezért ezzel a területtel hangsúlyosan foglalkozunk. Megismertetjük őket a legfontosabb tudnivalókkal, egyebek közt a jó és rossz kérdések, utasítások típusaival.

Megfigyeléseink szerint (n=40, ebből 38 főnél) a környezetismeret-órákon ez az egyik legproblematisabb dolog. Tapasztaltuk, hogy a tanítójelölt által vezetett, direkt irányítású tanórán 23–28 kérdés és/vagy utasítás hangzik el, amelyek többsége helyes, vagyis formailag rövid, tanulók számára érthető és célirányos. Sokan törekedtek arra, hogy az ok-okozati összefüggések feltárására irányuló kérdéseket is feltegyenek a tanítási órán. Ez a kérdéstípus a környezetismeret tantárgyban különösen fontos, hisz ez a kérdéstípus segít megvilágítani a természettudományos tények közötti kapcsolatokat. A hallgatói órai tervezetekben a legfontosabb tanítói kérdéseknek is szerepelnie kell. Ez is felhívja a figyelmet arra, hogy a kérdéseket, különösen a kezdőknek, előzetesen át kell gondolniuk. Már csak azért is, mert a pedagógusi utasításoknak a gyerekek számára egyértelműeknek, érthetőeknek kell lenni. Ne akkor pontosítsuk, javítgassuk utasításainkat, miután a gyerekek megkezdtek a kitézött munkát és nem olyan irányban haladnak, mint ahogy szeretnénk, vagy nem tudják elkezdni a munkát, mert nem értik a feladatot.

Azt persze természetesnek gondoljuk, hogy hallgatóink minden kérdése, utasítása nem hibátlan, hiszen a szakmát most tanulják. Azonban azt tapasztaltuk, hogy a kérdések és utasítások pontatlansága eredhet abból is, hogy a hallgató tanításra való felkészülése felszínes.

A tanítójelöltek tanórai szemléltető tevékenységéről

Tanítjuk: a környezetismeret tanítása során nem mesélünk vagy olvastatunk a természet dolgairól, nem kinyilatkoztatásokat fogadtatunk el a tanulókkal. Az új ismeretek megszerzésekor a természeti valóságból, a természet tényeiből indulunk ki. Ehhez órai megfigyeléseket, kísérleteket végzünk, végeztetünk a tanulókkal. Vagyis szemléltetünk, közben tapasztalatokat szereztetünk, tehát megmutatjuk, milyen a természet. Ha az órai tapasztalatszerzés nem lehetséges, vagy nem célszerű, esetleg időkorlátba ütközik, a tanulók korábbi tapasztalataira (pl. megfigyelésekre), időnként korábban kapott információira (pl. a felnőttek közléseire, a médiából származó ismeretekre) támaszkodunk.

A vizsgálatban részt vett hallgatók jellemzően jól szemléltetnek az óráikon, leginkább a közvetett megfigyeltetés módszerét alkalmazták. A tananyag jellegénél fogva az egyszerű kísérletek elsősorban fizikai-kémiai tartalmak feldolgozásánál játszottak jelentős szerepet, akkor sem zökkenőmentesen. Egy 3. osztályos órán azt láttuk, hogy a jelölt a mágneseket az iránytűk mellé teszi. Ezt nem

szabad, mert azok átmágneseződhetnek. Fontos tehát az is, hogy a tanító a figyelmét is meg tudja osztani. A tanítói kísérletek másik fontos követelménye az, hogy azokat minden tanuló jól láthassa. Ennek az érvényesítésében időnként láttunk hibákat. A tanári asztalon végzett kísérlethez nem biztos, hogy a tanulóknak az asztal köré kell tömörülni, mert ez nem feltétlen szolgálja a jó láthatóságot, sőt ellenkezőleg, a tanulók szoros egymás mellettsége akadályozza ezt, és lökdösődés is kísérheti. Ha a kísérletet az asztalra helyezett kis emelvényen magasabban végezzük, elegendő lehet a jó láthatósághoz.

A látottak alapján megjegyezhetjük, hogy fejlesztésre szorul a jelöltek kísérletező technikája, a kísérletnek, mint megismerő módszernek a gyakorlati alkalmazása.

A tanítójelöltek tanulói tevékenységeket minőségi értékelő munkája

Három hallgatói típushibát emeltünk ki. Az egyik leggyakoribb hallgatói hiba az értékelés egysíkúsága. Jellemzően verbálisan ezt az *Ügyes vagy!* kifejezéssel teszik. Egy tanórán akár több tucatszor. A pedagógusnak az értékelés megfogalmazásánál egyrészt figyelembe kell venni a végrehajtott tanulói feladat nehézségét. Figyelnie kell arra is, hogy az értékelés fejlesztő jellegű legyen, a tanuló tudja meg ebből, hogy mit csinált jól és mit, miért kell javítania. Harmadrészt az értékelés megfogalmazása nyelviileg is legyen változatos. Az *„Ügyes vagy!”* kifejezés a felsorolt értékelési jellemzők egyikének sem tesz eleget. Az sem helyes, ha egy egyszerű kérdésre vagy utasításra a tanulói felelet vagy tevékenység ugyanolyan formájú értékelést kap, mint az összetettebb kérdésre vagy tevékenységre adott reakció. Erre egy példa: „hogyan neveztük az irány meghatározására szolgáló eszközt?” kérdésre a válasz egyszerű. Arra a kérdésre, hogy mi a különbség a párolgás és a forrás között? nehezebb felelni. Ezen kérdések tanulói helyes megválaszolása nem kaphatja ugyanazt az értékelést. Az *ügyes vagy!* értékelés azért is helytelen, mert a környezetismeretben az ügyesség nehezen értelmezhető, de az se derül ki belőle, hogy miben ügyes a tanuló.

A hallgatók tudják, hogy a megtartott órájuk végén a tanulói tevékenységeket osztályszinten és egyénileg is értékelni kell. Ezt gyakran láttuk. Az egyéni értékelésnél a legjobban teljesítőket emelték ki és dicsérték, azonban a gyengébben teljesítőket jobb munkára ösztönzés céljából már nem. Ezzel kapcsolatos a másik jellemző hallgatói hiba. Az óra végi értékelés során sokszor tapasztaltuk, hogy a formális („megdicsérem az osztályt, jól dolgoztatok”) és az egyénileg jó és gyengébb tanulók megnevezése sem hibátlan. Az egyéni értékelések pontatlan volta valószínűleg jelentős részben annak volt köszönhető, hogy a hallgatók döntően a saját tevékenységükre figyeltek, kevésbé a tanulói teljesítményekre. Nem a teljesítmény tartalmát, hanem elsősorban a tanulói aktivitást értékelték. A harsány, a túl aktív gyermek előbb kapott dicséretet. Azt is megfigyeltük, hogy az a tanuló, aki támogatóan hatott a kistanító munkájára, szintén előnyben volt. A pontatlan értékelések további oka lehet az is, hogy a tanítójelölt tanítás közben izgult, ami elvonhatta a figyelmét a tanulói munka pontos megfigyelésétől.

Szaktudományos és hétköznapi tévedések, hibák

A hallgatói környezetismeret-órákon szaktudományos hibákkal és hétköznapi kérdések megválaszolásában történt tévedésekkel is találkoztunk. Ennek oka többek között a felszínes felkészülés, a bizonytalanság a szaktudományos ismeretükben (Szántóné, 2023).

A tanítási órát követő elemzések néhány tapasztalata

A környezetismeret tantárgy tekintetében az alábbi szempontkörök mentén végezzük az elemzést:

- (1) Az óra oktatási és nevelési céljai, feladata, tartalma;
- (2) A tanítási-tanulási folyamat szerkezete;
- (3) A környezetismeret-órán alkalmazott módszerek, munkaformák, eszközök;
- (4) A pedagógus

kompetenciái. A szempontkörökön belül öt-hat konkrét megfigyelési szempont van. Az elemzés feladata az, hogy – a pedagógia szókincsét felhasználva – értékeljék a látottakat abból a szempontból, hogy azok pedagógiailag, szaktudományosan helyesek, részben helyesek vagy hibásak voltak és miért, illetve ha nem voltak helyesek, mit kellett volna tenni.

Többször találkoztunk azzal, hogy a hallgató nehezen tudta értelmezni a kapott szempontot, pedig ezek tartalma előkerül módszertan órákon is. A csoport előtti tanítások elemzésénél a hallgatók hétköznapi kifejezésekkel írták le a tapasztalatokat, úgy tűnt, pedagógiai szakszókincsük hiányos. Gyakran használták például a „*tetszett, az, hogy ...*” szófordulatot. Véleményünk szerint ez nem idevaló kifejezés, mert a *tetszett* szó inkább szubjektív jellegű.

A hallgatók az órával kapcsolatban kritikai észrevételeket szinte egyáltalán nem tettek. Nem azt értjük ez alatt, hogy csak a hibákat kell kiemelni az elemzés során, építő javaslatokat is tehetnének, ez azonban nem jellemző. Hiányoltuk, hogy az elemzések alatt nem valósult meg a szakmai érvek ütköztetése, a jó értelemben vett vita. Ennek a hiánynak a kiküszöbölése számunkra és a mentor számára is feladatot jelent.

A hallgatói elemzési szempontok megválaszolásakor, de különösen az órát tartó hallgató önelemzésénél figyelhettük meg azt, hogy túl bő volt a tartalomismertetés, vagyis annak elmondása, hogy mit tett az óráján, és kevésbé volt hangsúlyos a történetek miértjének megvilágítása.

Azt tapasztaltuk, hogy ezeket az elemzési órákat a hallgatók egy része nem tartja igazán fontosnak, munkája érdemjegye a lényeges. Pedig az elemzésekből mindenki, a hallgatók is, mi is sokat tanulunk.

Következtetések, javaslatok

Kutatásunk célja az volt, hogy megismerjük a hallgatók tanítási tevékenységének jellemzőit a környezetismeret tantárgy tekintetében. A vizsgálatunk során öt szempontra fókuszáltunk: A hallgatók kérdés- és utasításkultúrájára, a hallgatói szemléltetésre, a tanórai értékelő tevékenységre, a használt szaktudományos kifejezések igazságtartalmára és a tanórát követő önelemzésre. Szisztematikus megfigyeléseink elemző-értékelő gondolatok megfogalmazására sarkalltak bennünket, melynek folyamán kapcsolódási pontokat kerestünk a hallgatói tanításokon és óraelemzéseken tapasztaltak és a hallgatók módszertani felkészítése között.

Vizsgálatunk eredményeiből egyrészt nyilvánvalóan általános következtetéseket nem tudunk megfogalmazni (n=40). Másrészt figyelembe kell vennünk azt a tényt is, hogy az elemzésünk a hallgatók első környezetismeret óráiról szól, hiszen a hallgatók a képzési idejük alatt még hat környezetismeret órát tanítanak az egyetem gyakorlati képzési rendje szerint.

Elemzésünk legfontosabb eredményei: - Legnagyobb kihívást a hallgatók számára a megfelelő kérdés és utasítás helyes megfogalmazása jelenti. Ennek fejlesztésére nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a módszertan órákon. Az elméleti ismeretek megismerését követően jobban kell törekednünk azok példákön keresztüli gyakorlati alkalmazásra. Célunk elérése érdekében vizsgáljuk, értelmezzük a tankönyvek/munkafüzetek, korábbi hallgatói tervezetek, illetve a mikrotanítások utasításait és kérdéseit is, amelyek mintákat adhatnak a hallgatóknak.

Tapasztaltuk, hogy a hallgatók törekednek a tanulók tevékenységének értékelésére, azonban ez sokszor nyelviileg egysíkú és differenciálatlan. A hallgatók e területen történő fejlesztésének egyik általunk alkalmazott módja az, hogy az információhordozóra rögzített tanórákon (videós óra) a tanító pedagógus verbális és nonverbális értékelő tevékenységét figyeltetjük meg, majd a látottak alapján következtetéseket vonunk le. Az eredményeink azt mutatták azonban, hogy e terület fejlesztése érdekében további javaslatokat kell megfogalmaznunk. A hallgatók kötelező hospitálást

végeznek környezetismeret órán, melynek egyik elemzési szempontja a tanító értékelő tevékenységének megfigyelése. Ezt alaposabb elemzésnek kell alávetnünk a kurzuson.

A hallgatói tanításokat követő elemzéseken tapasztaltuk azt, hogy gyakori a hétköznapi kifejezésekkel történő leírás, vélemény a pedagógiai szakkifejezések helyett. E terület fejlesztése érdekében a hallgatók kurzusportfóliót készítenek, amelynek egyik központi feladata a látott környezetismeret-óra a megadott szempontokra történő reflektálása. Úgy találjuk, hogy ez a tevékenység hozzájárulhat ahhoz, hogy a hallgatók szakszókincse fejlődjön.

Vizsgálatunk rávilágított arra is, hogy a hallgatók pedagógiai kompetenciáit erősíteni szükséges az érvelés, meggyőzés és a vita területén is. Ezért úgy véljük, hogy az oktatói munkánkban nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk órarészletek, óratervezetek, pedagógiai jelenségek reflektív elemzésére, egyéni vélemények kifejtésére és azok ütköztetésére.

Az előbb felsorolt javítanivalók mellett sok pozitív tapasztalatunk is van. Ilyen például az, hogy a hallgatók a tanítási órákon változatos, gazdag szemléltetést jól alkalmazzák, és örömmel vették azt is, hogy beépítik a módszertan órán megtanult természettudományos megismerő módszereket, algoritmusokat. Kiemeljük, hogy a hallgatók szívesen fogadják a tanítási órákra adott észrevételinket, többségüknél látjuk azt is, hogy fejlődni szeretnének. A vizsgálatunk eredményei megerősítik a korábbi szakirodalmak (Palic Sadoglu és Durukan, 2018) által megfogalmazottakat, miszerint a hallgatók pozitív természettudományos attitűdje erősödik a tantárgy tanításával. Munkánk rávilágított saját oktatói tevékenységünk újragondolásának szükségességére, a hallgatók előzetes tudásának, attitűdjének megismerése elengedhetetlen feltétele a mi oktatói tevékenységünk sikerességének.

A vizsgálat eredményei több irányú továbblépési lehetőséget is kínáltak számunkra. Bővíteni szeretnénk a vizsgálati módszerünket a mentorok véleményét feltáró vizsgálatokkal, hallgatói önreflexiók elemzésével, illetve nyomonkövetéses vizsgálattal.

Véleményünk szerint az egyetemnek és a gyakorlóiskoláknak törekedniük kell arra, hogy kellően megtervezett és összehangolt tanulást biztosítsanak a hallgatók számára. Amennyiben a módszertanosok és a mentorok teamben dolgoznak, összehangolt elvek és elképzelések alapján, közösen alakítják ki kurzusaikat, közös szempontrendszer szerint értékelik a tanítójelölt munkáját a tanítási gyakorlat során, az jelentősen elősegítheti a jelöltek motivációját, a tanítás tanulását. Szerencsések vagyunk, hisz ezt a fajta együttműködést igyekszünk megvalósítani.

Hivatkozott források

- Murphy, C., & Beggs, J. (2006). Co-teaching as an Approach to Enhance Science Learning and Teaching in Primary Schools. *The Science Education Review*, 5(2), 63:1–63:10. Letöltés dátuma: 2022. június 13. forrás: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057133.pdf>
- Doba, L. (2002). Környezetismeret-órákon láttam. *Tanító*, 40(6), 32–33.
- Doba, L. (2007). Tanítójelöltek gyakorló iskolai környezetismeret-óráinak néhány tapasztalata. *Módszertani Közlemények*, 47 (2), 60–70.
- Fűzné Koszó, M. (2012). *Módszertani útmutató a környezet- és természetismeret tanításához*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Gröschner, A., & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 40(21), 89–97. Letöltés dátuma: 2022. június 13. forrás: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/2738/pdf/Groeschner_Alexander_Schmitt_Cordula_Wirkt_was_wir_bewegen_2010_D_A.pdf.

- Hercz, M. (2015). Pedagógus hallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlaton. In Major, É. & Veszelszki, Á. (Eds.), *A tanárrá válás és a tanárság kutatása: A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területén*. (pp. 9–27). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Hill, K. (2015). A természettudományos nevelés élményalapú oktatásának jelentősége a tanítóképzésben. In Torgyik, J. (Eds.), *Százarcú pedagógia*. (pp. 375–382). Komárno, International Research Institute. <http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/69HillKatalin.pdf>
- Hudson, P. & Skamp, K. (2002). Mentoring preservice teachers of primary science. *The Electronic Journal of Science Education*, 7(1), Letöltés dátuma: 2022. június 13. forrás: <https://ejrsme.icsme.com/article/view/7692>
- Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára. Környezetismeret 3–4. osztály. Letöltés dátuma: 2022. 06. 12. forrás: https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf.
- Palic Sadoglu, G. & Durukan, U. G. (2018). Determining the perceptions of teacher candidates on the concepts of science course, science laboratory, science teacher and science student via metaphors. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(2), 436–453. <https://doi.org/10.21890/ijres.428260>
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1997). Efficacy and experience: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30(4), 214–221.
- Szántóné Tóth, H. (2021). A tanító szakos hallgatók természettudományos tárgyakhoz való hozzáállása. In Maisch, P., Molnár-Kovács, Zs. & Szabó, H. P. (Eds.), *Iskola a társadalmi térben és időben VIII. Pécs, PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola*. (pp. 284–294). Letöltés dátuma: 2022. május 10. forrás: https://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal_mo/itti_viii.pdf
- Szántóné Tóth, H. (2023). *A természettudományok és a környezetismeret tantárgy iránti attitűd vizsgálata a tanító szakos hallgatók körében*. [Doktori értekezés] PTE BTK Oktatás és társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. Letöltés dátuma: 2023. 05. 12. forrás: <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/34627>
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. A pedagógusképzés megújítása: alapozó tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó.

Szerző(k)

Szántóné Tóth Hajnalka

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1263-8617>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: szantone.toth.hajnalka@uni-mate.hu

Doba László

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5006-1218>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: doba.laszlo@uni-mate.hu

A cikkre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: [CC-BY-NC-ND-4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).



Életvezetési készségek fejlesztése: a SUPREM-program

Development of life skills: the SUPREM program

Hégető Katalin

Összefoglalás

A tanulmány a tizenévesek pályaválasztásához, a mindennapok kihívásaival való megküzdéshez kapcsolódó általános életvezetési kompetenciák szükségességére és fejlesztési lehetőségeire összpontosít. Célja az Erasmus+-program támogatásával megvalósult nemzetközi oktatásfejlesztési SUPREM (Successful Preparation Model for Schools) projekt keretén belül kifejlesztett szellemi termékek bemutatása. Mindezzel szeretne hozzájárulni a közoktatásban dolgozó pedagógusok, szülők és diákok támogatásához a pályaválasztás időszakában, a sikeres döntéshozatalhoz, az egyéni képességeknek megfelelő továbbtanulási utak megválasztásához, ösztönzve az élethosszig tartó tanulás folyamatába való aktív bekapcsolódást.

Kulcsszavak: *pályorientáció, életvezetési készségek, élethosszig tartó tanulás, tizenévesek*

Abstract

The study focuses on the necessity and the opportunities to develop general life skills related to teenagers' career choices and coping with everyday challenges. The aim is to present the intellectual outputs developed in the framework of the international education development project Successful Preparation Model for Schools (SUPREM), supported by Erasmus+. In this way, it wants to contribute to supporting teachers, parents and students in public education in the period of career choice, in making successful decisions, in choosing pathways to further education according to individual abilities, and in encouraging active involvement in the lifelong learning process.

Keywords: *career guidance, life skills, lifelong learning, primary school students*

Bevezetés

Napjainkban az információs, tudásalapú társadalomban a tanulóknak releváns készségekre van szükségük ahhoz, hogy sikeresek legyenek az életpályájuk folyamán. Ilyenek például az alapkészségek mellett a tanulási és innovációs készségek, a karrier- és életvezetési készségek, valamint a digitális készségek (Trilling & Fadel, 2009). E készségek fejlesztése pedagógiai irányváltást igényel annak érdekében, hogy a tanulók a 21. században leginkább keresett tudással rendelkezzenek a munkaerőpiacon (Kivunja, 2014, Rios et. al., 2020). Tanulmányunk célja egy nemzetközi oktatásfejlesztési projekt, a SUPREM (Successful Preparation Model for Schools) bemutatása, amely hozzájárul a tanulók életvezetési készségeinek fejlesztéséhez, az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák kialakításához, valamint a pályorientáció támogatásához, segítséget nyújtva a

tanulók, pedagógusok és szülők számára a partnerekkel közösen kidolgozott szakmai anyagok által.

Rohamosan változó világunkban új szakmák váltják fel a régieket, átalakulnak a munkaerőpiaci igények, de változhat az egyén pályairányultsága is az élet folyamán (Kenderfi, 2011, Rahman, 2019). A pályorientáció ezért az egész egyéni életutat végigkíséri (Vámosi, 2015). A közoktatásban dolgozó pedagógusok legtöbbször egyéni úton, a számukra éppen elérhető információk alapján próbálják támogatni, tájékoztatni a diákokat és a szüleiket a szakmai pályára való felkészülésben. Gyakran a tanulók, a pedagógusok és a szülők önállóan küzdenek meg ezzel a feladattal. Jelenleg a széles körű, mindenki által elérhető, a különböző élethelyzetek és igények szerint árnyalt háttértámogatás nem garantált a számukra (Borbély-Pecze et al., 2013). Általában a civil és a szociális szférában zajlik bizonyos szintű életpálya-tanácsadás, esetenként tanácsadási kompetenciával nem rendelkező szakemberek által (Borbély-Pecze, et al., 2013; Fazakas, 2004). Számos tanulmány azt mutatja, hogy az életvezetési programok elősegítik a serdülők holisztikus fejlődését, beleértve a pszichoszociális kompetenciákat és a tanulmányi eredményeket (Catalano et al. 2012; Harris & Cheney 2018; January et al. 2011; Taylor et al. 2017, idézi Shek et al., 2020).

A tizenévesek életében az első kulcsfontosságú döntéshelyzetet a pályaválasztás jelenti, amelyben a szülők is fontos szerepet töltenek be. A továbbtanulási utak, a jövőbeli szakma megválasztásához háttérismeretekre és strukturált gondolkodásra van szükség, amely számos készséget és alkalmazható tudást igényel a tizenévesektől. A pályaválasztást sok esetben befolyásolják a szülői elvárások és a szociális környezeti hatások (Andor-Liskó, 2000). Az iskola nagymértékben segítheti a pályorientációs folyamatot, a megfelelő pedagógiai értékelési módszerek alkalmazásával, személyiségfejlesztő tevékenységekkel (Borbély-Pecze et al., 2020, Kennedy & Sundberg, 2020).

Ideális esetben a serdülők olyan jövőbeli szakmát keresnek, amely megfelel a szocializációjuk során kialakult énképüknek és képességeiknek (Super, 1984). Nemcsak Magyarországon, hanem Romániában is szükség van ilyen programokra. Ezt támasztják alá Fazakas (2004) eredményei, aki összehasonlította a romániai és a magyarországi iskolai pályorientációs tevékenységére vonatkozó ajánlásokat, rendelkezéseket és törvényi szabályozásokat, és mindkét ország esetében rámutatott a pályorientációs szakemberek (tanárok, pszichológusok) hiányára. Mahanta és munkatársai (2021) áttekintő tanulmányukban vizsgálták a Life Skills Education program (LSE) jelentőségét a tizenévesek általános fejlődésére, egészségfejlesztésére vonatkozóan. Az eredményeik igazolják, hogy az életvezetési készségek bevezetése a serdülőkor korai szakaszában elősegíti a fejlettebb pszichoszociális kompetencia kialakulását.

Az élethosszig tartó tanulás a gyakorlatban

A tudásalapú társadalomban meg kell találni az egész életen át tartó (Lifelong learning, LLL) és az élet teljes körére kiterjedő (Life-wide learning, LWL) tanulási folyamatba való aktív bekapcsolódási lehetőségeket. Az élethosszig tartó tanulás fogalma az OECD és az Európai Unió közvetítésével az 1990-es években került előtérbe. Ezt követően jelent meg a Lifelong guidance (LLG) fogalom, amelyet Borbély-Pecze és munkatársai (2013) életpálya-tanácsadásnak neveznek. Magyar és munkatársai (2018) értelmezése alapján a LLG „humántőke-beruházást” jelent, amely a folyton átalakuló munkaerőpiachoz való alkalmazkodást teszi lehetővé.

Az egész életen át tartó kompetenciafejlesztés folyamatában Vass (2009) kiemeli az érzelmi-akaratú tényezők és az attitűdök szerepét. A folyamatos tanulás kihat az élettartamra, az egészség megőrzésére is. A tanult emberek egészségtudatosabb életmódot folytatnak, többet sportolnak, jobban odafigyelnek a helyes táplálkozásra, inkább képesek az öngondoskodásra és a szűkebb

családi vagy tágabb társadalmi környezetük támogatására (OECD, 2010a idézi Csapó, 2015). A tudás generálja a fejlődést, ez maga után vonja a magasan képzett munkaerő jelenlétét a munkaerőpiacon, emiatt elengedhetetlen az élethosszig tartó tanulásra való készség elsajátítása (Stöckert-Kozák, 2014).

Az életvezetési kompetencia fogalma, elemei

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) megfogalmazása alapján az életvezetési készségek (life skills) olyan pszichoszociális és interperszonális készségek, amelyek segítik a döntéshozatalt, a problémamegoldást, a kreatív és kritikus gondolkodást, fejlesztik a hatékony kommunikációt, a megküzdést a mindennapok kihívásaival szemben, valamint az önszabályozást az egyén életében (WHO, 2020). Az UNICEF Értékelő Hivatalának megállapítása szerint a pszichoszociális készségek köre tág, általában a jóllétre irányulnak, és lehetővé teszik az egyének számára, hogy képesek legyenek hatékonyan megbirkózni a mindennapi élet követelményeivel és kihívásaival (UNICEF, 2012). Hozzáteszi ez a dokumentum azt is, hogy a fogalom értelmezése kultúrák és élethelyzetek függvényében változik. A szakirodalomban gyakran kompetenciaterületként, akár kulcskompetenciaként értelmezik az életvezetési készségek együttesét. Míg az angol nyelvű szakirodalomban elsősorban készségekként (skills) hivatkoznak rá, hazai viszonylatban gyakori az életviteli kompetencia megnevezés is, ami megjelenik az általános és a középiskolai tantervekben; előfordul tantárgyakhoz kötötten, műveltségi területeken belül vagy interdiszciplináris, illetve rejtett tantervi elemként (Énekes & Juhász, 2013).

A WHO javasolja ezen készségek fejlesztését szolgáló ismeretek oktatását (Life Skills Education) (UNICEF, 2019). Az életvezetési készségeken alapuló oktatás (Life Skills-based Education, LSBE) interaktív tanítási és tanulási folyamat, amely lehetővé teszi a tanulók számára azon ismeretek, attitűdök, képességek elsajátítását, amelyek hozzásegítik őket az egészséges életmód kialakításához. Prajapati és munkatársai (2017) tanulmányukban rámutattak, hogy az életvezetési készségek oktatása hatékony a problémák széles körének megelőzésében, mint például a kábítószerrel való visszaélés, a tinédzserkori terhesség, az erőszak, a zaklatás, továbbá elősegíti az önbizalom és az önbecsülés növelését a serdülők körében.

Az egyéni életutak minőségét, az életszínvonalat, a mindennapokat a szocializáció mellett alapvetően az életviteli kompetencia is befolyásolja (Gönczöl & Vass, 2004). Az Európai Unió 2010-es támogatási politikájában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a szociális, életviteli és környezeti kompetenciák a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása szempontjából, a 2020-as célok között a korai iskolaelhagyók arányának csökkentése szerepel (Csapó et al., 2004). A szociális és életviteli kompetencia körébe olyan attitűdök, készségek és képességek tartoznak, amelyek alapját képezik az egyén belső, személyes harmóniájának és társadalmi beilleszkedésének (Énekes & Juhász, 2013). Kiss (2009) szerint az életvezetési kompetenciának fő eleme az énhatékonyság, amely visszajelzést ad a problémamegoldás sikerességéről vagy a kudarcról az önreflexió által. Az énhatékonyság élményének fokozódása elősegíti a megvalósíthatatlannak tűnő célok elérése iránti törekvést (Lent et al., 2001). Az énhatékonyság kialakulásában fontos szerepet játszanak a mások által nyújtott modellhatások, a meggyőződés és a bátorítás (Pogátsnik, 2015). Ugyanakkor a szocializáció folyamán felmerülő problémák, valamint a kedvezőtlen környezeti tényezők hátráltathatják a készségek fejlődését.

Az életvezetési kompetencia fejlesztése – a SUPREM-projekt

A köznevelési stratégiai partnerség projekt négy európai ország, ezen belül hét partnerszervezet együttműködésével, a magyarországi Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft koordinálásával valósult meg az Erasmus+-program támogatásával a 2019–2022 közötti időszakban. A projekt-partnereket oktatási intézmények és különböző háttérrel rendelkező szervezet képviselték:

1. Olaszország: Istituto Comprensivo Perugia 2. oktatási intézmény; Cooperativa Sociale Borgorete szociális egyesület;
2. Magyarország: Maroslelei Általános Iskola; Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft; M-Around Tanácsadó és Szolgáltató Kft;
3. Románia (Csíkszereda): József Attila Általános Iskola;
4. Hollandia: Menat B.V.

A projekt célja, hogy az iskolák - a tanárok és a szülők támogatásával - segítsék a tanulókat életvezetési készségeik fejlesztésében az életcéljaik optimális elérése érdekében, az együttműködést és a kommunikációt támogató környezet kialakítása révén. A projekt folyamán a partnerekkel közösen négy szellemi terméket (Intellectual Output, IO) dolgoztunk ki és fordítottunk le a partnerek nyelvére, amely elérhető a projekt honlapján. A négy szellemi termék a következő: (IO1) Oktatási portfólió, (IO2) Tanári továbbképzés anyaga, (IO3) Szülői útmutató, (IO4) Online értékelő eszköz. A továbbiakban e szakmai anyagok rövid bemutatására kerül sor.

Oktatási portfólió az alapvető életvezetési készség fejlesztéséről

A tanulóknak és tanároknak szánt oktatási portfólió 10 tematikus területet fed le, tartalmilag változatos tevékenységeket foglal magában, amelyek az adott tanulócsoporthoz sajátosságaihoz, igényeihez igazíthatók. A modulok témakörei a következők: 1. A jövő tervezése, 2. A célok meghatározása, 3. A meghatározott célok elérésének tervezése, 4. Felelősség, felelős döntéshozatal – „12 hónap”, 5. Autonómia, önálló munkaszervezés – „lakatlan sziget”, 6. Saját életszervezés – „akadályverseny”, 7. Együttműködés, egymástól tanulás – „ha lenne...”, 8. Időgazdálkodás, 9. A szerepminták fontossága/a példaképek szerepe, 10. A tanulás, mint élmény – „irodalmi kávéház”.

A modulok egymástól függetlenek, és iskolai vagy iskolán kívüli tevékenységek keretében valósíthatók meg. A tananyag az alapvető életvezetési készségek fejlesztését szolgálja tanári kézikönyv és tanulói feladatlapok formájában. A tanári kézikönyv magában foglalja a tananyagot előzetesen tesztelő pedagógus kollégák és diákok visszajelzései alapján megfogalmazott utasításokat.

A tevékenységek összeállításánál a partnerszervezetek olyan témaköröket választottak, amelyek felkészítik a tanulókat a jövőkép kialakítására, a rövid és hosszú távú célok megfogalmazására, az együttműködésre, ugyanakkor az önálló munkavégzésre, valamint a döntéshozatalra és az egyéni felelősségvállalásra is. A modulok a tanulásieredmény-alapú (TEA) szemléletet érvényesítik. A tanulási szakasz kimeneti követelményeire (learning outcomes) helyezik a hangsúlyt, a tudás, a képesség, az attitűd és az autonómia kategóriáknak megfelelően. A tudás kategóriába az adott témakörhöz tartozó fogalmak, tények, meghatározások, összefüggések ismerete tartozik. A képesség kategória a kognitív, kreatív, procedurális, ismeret alkalmazó tudást a gyakorlati szempontból írja le. Az attitűd és autonómia deskriptorok (Farkas, 2017) az elkötelezett, önálló, felelősségteljes feladatvégzés mértékét határozzák meg. A kimeneti követelmények meghatározzák, hogy a tanuló az adott tanulási szakasz befejezésekor milyen szintű ismeretekkel rendelkezik, mennyire érti ezen ismeretek közötti összefüggéseket, továbbá, hogy milyen mértékben tudja önállóan, felelősségteljesen alkalmazni a megszerzett tudást.

Az 5. modulban például egy expedíció szervezése a feladat egy lakatlan szigetre, amelyben szükség van csapatmunkára, hatékony kommunikációra, egyéni felelősségvállalásra, önreflexióra. A tanulók a játék során megismerhetik a PDCA (Plan Do Check Act) módszert, és ezt követve határozzák meg a célokat, teendőket, valósítják meg a tervet, ellenőrzik az eredményeket. Ha szükséges, akkor újraterveznek, korrigálják az eredményeket. A módszer alkalmazásával megtervezik a csapat túléléshez szükséges stratégiáit, bemutatják és értékelik terveiket.

A tanári továbbképzés

A tanári továbbképzés célja, hogy ráirányítsa a pedagógusok figyelmét az életvezetési készségek fejlesztésének jelentőségére az iskolai és az iskolán kívüli tevékenységek során. Az egyéni tanulásra is alkalmas képzés tananyaga egy komplex módszertani segédlet, amely útmutatást és háttérinformációt tartalmaz a tanulói modulok pedagógiai értelmezéséhez, sikeres végrehajtásához, valamint az önfejlesztéshez, a módszertani eszköztár bővítéséhez a kezdő és a gyakorló pedagógusok számára egyaránt.

A modulok három-három tematikus egységet foglalnak magukban, mindegyik a tanulási eredmény alapú szemléletet követi. Farkas (2017) szerint a képzési program tanulási eredmények általi megközelítése segítséget nyújt a kimeneti követelmények konkrétabb, átgondoltabb meghatározására, amely objektívebb értékelést von maga után az adott tanulási eredmények teljesítése érdekében.

Az életvezetési készségek és fejlesztési lehetőségeik az iskolai oktatásban

Ebben a modulban a tréning résztvevői a tematikus egységeknek megfelelően (1. Mit látok a tükörben? 2. Életvezetési készségek és az iskola, 3. Életvezetési kompetenciák és fejlesztési lehetőségeik az iskolai oktatásban) a tanulásieredmény-alapú szemlélet tükrében megismerik az életvezetési kompetenciák különböző megközelítéseit.

Az első témakör tevékenységei által a résztvevők végiggondolják saját életvezetésüket. Elkészítik az életútjukat ábrázoló görbét, amelyen öt, számukra kiemelten fontos életeseményt tüntetnek fel, majd elemzik a megadott szempontok alapján, és a beszélgetések által visszajelzést kapnak az énhatékonyaságukról.

A saját élményeken alapuló tanulás során tapasztalatokat szerezhhetnek a tudatos életvezetés fontosságáról, fejlesztésének szükségességéről. A harmadik modulban elsajátíthatják az INSERT (Jelölés) technikát, az életvezetési kompetenciákról szóló szöveg olvasása közben különböző jelekkel látják el a szöveget annak megfelelően, hogy az olvasottak egybeesnek-e korábbi ismeretekkel, jelennek-e meg új elemek stb. A modul végén lévő feladatok megoldásával ellenőrizhetik tudásukat.

A tanulói kurzus módszertana

A modul egymásra épülő, egymással szorosan összefüggő tanulási egységekből áll, amelyek az innovatív módszerek alkalmazásához szükséges ismereteket, tanulásszervezési formákat, a pedagógiai gyakorlathoz szükséges gondolkodási és kommunikációs stratégiákat mutatják be a tematikus egységeknek megfelelően (1. A pedagógiai projekt, 2. Pedagógus szerepek a fejlesztésben, 3. Módszertani segédlet).

Az első rész részletesen kitér a pedagógiai projekt jellemzőire, előnyeire, amely lehetőséget ad a magasabb szintű kognitív tevékenységekre a Bloom-taxonómiai rendszernek megfelelően. Különböző módszertani ajánlást tesz a tanulói projektek megvalósításához olyan módszerek és tanu-

lásszervezési módok alkalmazásával, mint például a kollaboratív tanulás, a differenciálás, a játékosítás vagy a drámapedagógia.

A második rész tevékenységei a megváltozott pedagógusi szerepekre, a reflektív gondolkodásra, a professzionális kommunikáció jelentőségére és az élethosszig tartó tanulás szemléletmódjának kialakítására hívják fel a figyelmet. A tudatos kommunikáció szempontjából kiemeli a tranzakcióanalízist, mint hatékony pedagógiai eszközt, amelyet Berne (1984) a társas érintkezés alapjának tekint.

A harmadik modul a pedagógusok módszertani eszköztárát bővítheti, számos nemzetközi szakirodalmat és innovatív módszereket tartalmazó linkgyűjteményt tartalmaz. Az eredményes egyéni tanulás érdekében nem ajánlott változtatni a modulok meglévő sorrendjén, az elméleti rész feldolgozását kérdések és feladatok segítik.

A szülői együttműködés fokozása

A tanárok és a szülők összefogásának, harmonikus együttműködésének kiemelt szerepe van az oktató-nevelő munkában. A család és az iskola közötti kapcsolat kiépítésében fontos szerepe van az osztályfőnöknek, aki ismeri a hatékony kommunikáció formáit, adott helyzetben a megfelelő kommunikációs csatornát használja, ösztönzi és igyekszik bevonni a szülőket a közös tevékenységekbe. A modul tematikái (1. Kommunikáció a szülők és az iskola között, a célok közös meghatározása, 2. Megosztott felelősség, 3. Szülők, mint példaképek) nagy hangsúlyt fektetnek a szülő–pedagógus–iskola komplex kapcsolatának megteremtésére és fenntartására, a szülői közösség és az iskola közötti kommunikáció jelentős szerepére, a célok közös meghatározására, a megosztott felelősségre.

Az iskola, valamint a tanárok és az osztályfőnök elvárt feladata, hogy elnyerje és megtartsa a szülők bizalmát, valamint kialakítsa az iskolával való kapcsolat igényét a szülők részéről. A modulok tevékenységei ezen törekvések megvalósításához, fejlesztéséhez nyújtanak segítséget, problémafelvetésekkel, ötletekkel. Az első modul a szülők és az iskola közti kommunikációs igények felmérési lehetőségeit mutatja be. A felelősségvállalást szolgáló tevékenységek használhatók szülői értekezleteken, beszélgetést indíthatnak el a pedagógus és a szülők között. Az osztályfőnök az iskola és szülők együttműködésének fokozására rugalmasan, ugyanakkor következetesen alkalmazza a különféle kommunikációs és kapcsolattartási stratégiákat. A „szülők, mint példaképek” című tematikus egység azt hangsúlyozza, hogy a gyerekek számára példaképként szolgálhatnak a közvetlen környezetükben élő helyi kiemelkedő, közéleti személyek, mint például a tanárok, szülők. A „Példaképtérkép” című feladatban az áll, hogy (ez a feladat a projekt szellemi terméként megjelent kiadványban benne van) az osztályfőnök kezdeményezzen beszélgetést az osztályában lévő gyermekekkel a szüleik foglalkozásáról, szabadidős tevékenységéről, sportteljesítményéről, életútjáról. Vezesse rá a tanulókat arra, hogy bárki lehet pozitív, példaértékű személyiség, nem szükséges ehhez világraszóló teljesítmény. Egy előzetes, szülők részére készített kérdőívvel, amely kitér az iskolai végzettségre, foglalkozásra, szabadidős és önkéntes tevékenységekre is, az osztályfőnök informálódhat arról, hogy ki, milyen példát mutathat.

A tanárok és szülők szövetsége az oktatásért

Az eredményes oktató-nevelő munkához elengedhetetlen a jó kapcsolat kialakítása az iskola és a szülői közösség között. A személyes kapcsolat kialakításához nem elegendők a fogadóórák, a szülői értekezletek. A kölcsönös bizalom kialakításához ennél sokkal több együtt töltött minőségi időre lenne szükség. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a szülők partnerként való bevonása a különböző iskolai rendezvényekbe, valamint az iskola iránt tanúsított pozitív szülői attitűd jelen-

tős mértékben befolyásolja a gyermekek tanulási motivációját, viselkedését és eredményeit (Lantern & Szekszárdi, 2015).

A modul tematikus egységei (1. A tanárok és szülők szövetsége az oktatásért, 2. Közös felelősség vállalása, kössünk megállapodást a szülőkkel! 3. Bevonódás – szülői részvétel a pedagógiai munkában) ötleteket, konkrét tevékenységeket javasolnak a pedagógusoknak a családok iskolai részvételének megtervezéséhez, valamint bevonásukhoz az intézményi döntéshozatalba és a különböző iskolai tevékenységekbe. Egy magyarországi hatásvizsgálat rávilágít arra, hogy a szülők bevonódása a tehetségfejlesztés terén is kiemelkedő fontossággal bír (Bagdy, Kövi & Mirnics, 2014 idézi Koltói et al., 2019).

A szülői útmutató

Az útmutató a szülőket célozza meg, akik döntés előtt állnak kamasz gyerekeik jövőbeli tanulmányait illetően. A valós helyzeteket bemutató 18 esettanulmány különböző konfliktushelyzetek elemzésével mutatja be a lehetséges kezelési stratégiákat a diák, a család és a tanár szemszögéből, ösztönözve az önreflexiót, és hasznos online forrásokat kínál minden esethez a javasolt stratégiák megértéséhez. Az esettanulmányok az iskolaválasztáshoz kötődnek (pl. 2. Iskolaválasztás családi elvárás miatt? 5. Iskolaválasztás a művészi tehetségek követésére? 11. Iskolaválasztás önbizalomhiány miatt?) Gyakran előfordul, hogy a tanulók elképzelése nem egyezik a családtagjaik nézeteivel. Az ilyen esetekre javasolt tanulói stratégiák között szerepel a célok meghatározása, az elérésük megtervezése, az önismeret fejlesztése, a példaképek megtalálása. A szülőknek javasolt stratégiák között gyakran szerepel az aktív hallgatás, valamint az empátia gyakorlása.

Minden esettanulmányhoz tartozik egy diákoknak, szülőknek és pedagógusoknak szóló útmutató, amelyben a tanulók ráismerhetnek saját problémájukra; a szülők betekintést nyerhetnek az érzelmi intelligencia területéhez kapcsolódó kompetenciákba és fejlesztésükbe; a pedagógusok eszközként javasolhatják az útmutatók és a források használatát a kollégák, a diákok, valamint a szülők részére.

A dokumentum kidolgozása a Borgorete olasz partner vezetésével történt, az esettanulmányokat pszichológus és pszichoterapeuta szakemberek ellenőrizték. A partnerországok diákjai, azok szülei és tanárai is részt vettek a nemzeti testület által készített konzultációs és visszacsatolási folyamatban.

Az online értékelési eszköz

Az értékelő eszközt a holland partner szakértői dolgozták ki a személyes fejlődés igényeinek felmérésére, amely feltérképezi a pályaválasztás előtt álló tanulók erősségeit a diák, a tanár és a szülő szemszögéből. A mérőeszköz, amely a projekt honlapján elérhető, 19 kérdésből álló kérdőívet tartalmaz, amely különböző szituációkban vizsgálja a tanuló attitűdjét. A kitöltő személy a két válaszlehetőség közötti csuszka segítségével állíthatja be, hogy mennyire azonosul azokkal. Az eredményeket egy pókhálódiaagram szemlélteti, kiemelve a két észlelt erősséget, és rövid szöveges visszajelzést ad a javasolt fejlesztési területekről.

A tanulók mellett az érintettek (szülő, tanár) is kitöltik a kérdőívet egymástól függetlenül az alapján, hogy mit gondolnak a tanulóról, milyen tapasztalataik vannak vele kapcsolatban. A kapott eredmények összevetése egy beszélgetést indít el, megteremtve ezáltal a közös munkát a tanulók fejlődése és az egyéni képességeknek megfelelő továbbtanulási út megválasztása érdekében.

A SUPREM-projekt anyagainak implementálása

A szakmai anyagokat modulonként teszteltük a partneriskolákban dolgozó pedagógusok, tanulók, szülők segítségével. A visszajelző kérdőívek eredményeinek feldolgozása után továbbfejlesztettük a szellemi termékeket. A Hollandiában és Olaszországban megvalósított diákmobilitási programok is jó alkalmat teremtettek a tanulói modulok újabb kipróbálásához. Az iskolák pedagógusai, a szülők, a diákok és a szakértők visszajelzései alapján elmondható, hogy a SUPREM-projekt szellemi termékei hiánypótló szerepet töltenek be a tizenévesek életképességének fejlesztésében. A szülők hasznosnak tartották a pályaválasztást érintő esettanulmányokat a konfliktushelyzetek megoldásában, valamint gyermekük jobb megismerésében, illetve képességeik és erősségeik felismerésében nyújtott segítséget számukra, amely megkönnyítette a pályaválasztás terén adódó döntéseket.

Összegzés

Az iskolának nagy felelőssége van abban, hogy a diákok megszerezzék az életkoruknak megfelelő életvezetési kompetenciákat, az alkalmazható tudást, ugyanakkor feladata az is, hogy naprakész információkkal tudjon fordulni a pályaeorientáció szempontjából a pedagógusok, szülők és diákok felé.

A pályaeorientáció hosszú folyamat, a mindennapi pedagógiai munka szerves részét kellene képeznie a tanórai és az iskolán kívüli tevékenységek összehangolásával. A nemzetközi SUPREM (Successful Preparation Model for Schools) projekt eredményeként, a partnerszervezetekkel közösen elkészített online elérhető szellemi termékek – (IO1) Oktatási portfólió, (IO2) Tanári továbbképzés anyaga, (IO3) Szülői útmutató, (IO4) Online értékelő eszköz – hozzájárulnak a pályaeorientáció előtt álló tanulók életvezetési készségeinek fejlesztéséhez. A tanároknak és diákoknak szánt Oktatási portfólió moduljai olyan témaköröket érintenek, amelyek a projektfelmérések szerint a tizenévesek számára a legfontosabbak: jövőkép, önismeret, éhhatékonyág, döntéshozatal, felelősségtudat. A modulok a tanulási eredmény alapú (TEA) szemléletet érvényesítik, a tanulási szakasz kimeneti követelményeire (learning outcomes) fókuszálva. A tanári továbbképzés anyaga ráirányítja a pedagógusok figyelmét az életvezetési készségek kialakításának, fejlesztésének jelentőségére, ugyanakkor önálló tanulási lehetőséget, tréningtananyagot kínál a módszertani eszköztár fejlesztése érdekében a pályakezdő és gyakorló pedagógusok számára. A szülői útmutató 18 esettanulmányt ír le, amelyek különböző konfliktushelyzeteket mutatnak be a tanulók iskolaválasztását illetően. Az esettanulmányok érintik a diákok, a szülők és a tanárok szerepét egyaránt. Megoldási stratégiákat, online forrásokat kínálnak a javasolt stratégiák jobb megértéséhez, az érzelmi intelligencia és az életvezetési készségek területén. Az online értékelési eszköz kérdőívalapú, a 19 különböző szituációra adott válasz jelzi a tanulóra leginkább jellemző attitűdöt, feltérképezi a tanuló erősségeit, amelyek irányadóként szolgálnak a pályaeorientáció időszakában.

A SUPREM-projekt keretében kidolgozott és a részt vevő partnerek által kipróbált sokrétű, komplex anyag hasznos eszközként járulhat hozzá az iskolák pályaeorientációs tevékenységének sikeres megvalósításához, a pedagógusi munka támogatásához.

Jegyzet

A SUPREM szakmai anyagai letölthetők a projekt honlapjáról: <http://www.suprem.eu/>

Hivatkozott források

- Andor, M. & Liskó, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra könyvek 3. Iskolakultúra.
- Berne, E. (1984). *Emberi játézmák*. Gondolat Kiadó.
- Borbély-Pecze, T. B., Juhász, Á. & Gyöngyösi, K. (2013). Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben (1. rész). A pályaorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(5-6), 32–49.
- Borbély-Pecze, T. B., Suhajda, Cs., J., Kenderfi, M., Tajtiné-Lesó, Gy. & Juhász, Á. (2020). Pályakonstrukció és pályaalkalmasság. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(9–10), 1-21.
- Csapó, B. (2015). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25(7-8), 4–17. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4>
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi, T& Tóth, I. Gy. (Eds.), *Társadalmi R riport* (pp. 110–136). TÁRKI.
- Énekes, Zs. & Juhász, E. (2013). Önmenedzselési kompetenciák. In Juhász, E. & Pete, N. (Eds.), *Civil dimenziók 2. Tréningek a tehetség gondozásban* (pp. 38–60). Belvedere Meridionale Kiadó.
- Farkas, É. (2017). *Segédlet a tanulási eredmények írásához a szakképzési és felnőttképzési szektor számára*. Oktatási Hivatal.
- Fazakas, I. (2004). Az iskolai pályaorientációs tevékenység új módszertani lehetőségei. Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 31. köt.). Tanulmányok a pszichológiai tudományok köréből. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Psychologiae*, (pp. 151–165).
- Gönczöl, E. & Vass, V. (2004). Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(10), 10–19.
- Kenderfi, M. (2011). *Pályaorientáció*. Digitális tankönyv. Szent István Egyetem. Letöltés dátuma: 2023. 01. 15. forrás: <https://docplayer.hu/4067071-Palyaorientacio-dr-kenderfi-miklos.html>
- Kennedy, T. J. & Sundberg, C. W. (2020). 21st Century Skills. In Akpan, B., & Kennedy, T. J. (Eds.) *Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_32
- Kiss, I. (2009). Életvezetési kompetencia. Észlelt életvezetési énhatékonyság mintázatelemzése tanácsadási szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók mintáján. [PhD-értekezés] Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Letöltés dátuma: 2023. 01. 05. forrás: http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2009/KissIstvn_letvezetsi_kompetencia_PhD2009k.pdf
- Kivunja, C. (2014). Do You Want Your Students to Be Job-Ready with 21st Century Skills? Change Pedagogies: A Paradigm Shift from Vygotskyian Social Constructivism to Critical Thinking, Problem Solving and Siemens' Digital Connectivism. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 1–11. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p81>
- Koltói, L., Harsányi, Sz. G., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N. & Takács, Sz. (2019). A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 86–103. <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.6>
- Lannert, J. & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.1.15>
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R. & Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 474–483. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.474>
- Mahanta, P., Deuri, S. P. & Sobhana, H. (2021). Importance of Life Skills Education among Adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 12(4), 403–406.

- Magyar, I., Czövek, A. & Fazakas, I. (2018). Megalapozó tanulmány az életgyakorlat-alapú iskolai programok fejlesztéséhez. Líceum Kiadó.
- Pogátsnik, M. (2015). A pályadöntési folyamat, és az ezt alakító tényezők serdülő- és ifjúkorban. *EDU* 5(2).
- Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of Life Skills Education. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(1), 1–6. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9875>
- Rahman, M. M. (2019). 21st Century Skill “Problem Solving”: Defining the Concept. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 2(1), 64–74. <https://doi.org/10.34256/ajir1917>
- Rios, J. A., Ling, G., Pugh, R., Becker, D. & Bacall, A. (2020). Identifying Critical 21st-Century Skills for Workplace Success: A Content Analysis of Job Advertisements. *Educational Researcher*, 49(2), 80–89. <https://doi.org/10.3102/0013189X19890600>
- Shek, D.T., Lin, L., Ma, C.M. S., Yu, L., Leung, J. T. Y., Wu, F. K. Y., Leung, H. & Dou, D. (2020). Perceptions of Adolescents, Teachers and Parents of Life Skills Education and Life Skills in High School Students in Hong Kong. *Applied Research Quality Life* 16(5), 1847–1860. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09848-9>
- Stöczkert-Kozák, A. (2014). Élethosszig tartó tanulás. Nem csupán tudásátadásról van szó. Média és oktatás. *Új Köznevelés*, 70(1–2).
- Super, D. E. (1984). Leisure: What It Is and Might Be. *Journal of Career Development*, 11(2), 71–80. <https://doi.org/10.1177/089484538401100203>
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.
- UNICEF (2012). Global evaluation of life skills education programmes. Evaluation Report. Letöltés dátuma: 2023. 01. 17. forrás: <https://evaluationreports.unicef.org/GetDocument?fileID=241>
- UNICEF (2019). Boys on the move. A trainer’s handbook for implementation of a life skills programme for unaccompanied adolescent boys and young men. Letöltés dátuma: 2023. 01. 07. forrás: <https://www.unicef.org/eca/media/10271/file>
- Vámosi, T. (2015). *Tanoncból mesterember*. Szerzői kiadás.
- Vass, V. (2009). Az attitűdök forradalma. *Iskolakultúra*, 19(7–8), 84–86.
- WHO (2020). Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases - Introduction. Geneva: World Health Organization. Letöltés dátuma: 2023. 01. 17. forrás: <https://www.medbox.org/pdf/5ec44a72478c7a5b5c309d23>

Szerző(k)

Hégető Katalin

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9238-1394>

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

E-mail-cím: hegetokatalin@yahoo.com



Pedagógusok tapasztalatai a fogyatékoságok iránti szemléletformálás témájában

Experiences of teachers on the formation of attitudes towards disabilities

Tóth-Szerecz Ágnes

Összefoglalás

A hatályos hazai, közneveléshez kapcsolódó dokumentumok tartalmaznak olyan elemeket, amelyek elősegítik a fogyatékoságok iránti érzékenyítést. A Nemzeti alaptanterv értelmében kiemelendő alapelv a tanulók közti különbségek, eltérések természetes elfogadása. A kerettantervek áttekintésekor pedig a tananyaghoz kapcsolódóan látszik, hogy folyamatosan jelen van a szociális kompetenciák fejlesztése. A társadalmi érzékenyítés témakörében nagy szerepet kapnak a köznevelési intézmények, valamint az abban oktató-nevelő munkát végző pedagógusok is. A köznevelés fontos szereplőiként jelentősége van annak, hogy a gyakorló pedagógusok hogyan vélekednek a fogyatékoság iránti érzékenyítés megvalósíthatóságáról, s milyen lehetőségek elérhetőek számukra.

Jelen empirikus jellegű kutatásban az alsó tagozaton, többségi általános iskolákban dolgozó pedagógusok (n = 243) körében online és papíralapú kérdőív segítségével került felmérésre, hogy a fogyatékoságok elfogadása iránti szemléletformálás módszerét alkalmazzák-e valamilyen formában az általuk tanított osztályokban. Az eredmények tükrében a felmért populáció nyitottnak bizonyult az érzékenyítő foglalkozások, programok iránt, de külső szakmai segítség nélkül elenyésző arányban jellemző annak alkalmazása. Az érzékenyítő programok közül keveset ismernek, csak egy szűk réteg vesz részt osztályával külső helyszínen megvalósuló rendezvényeken. A nevelési intézményen belüli lehetőségekkel többen élnek, érzékenyítő programokhoz csatlakozva, vagy osztályfőnöki órán tárgyalva erről.

A tantárgyak közül leginkább az etika és a magyar irodalom vonatkozásában találkoztak a fogyatékoság témájával, vagy abhoz köthető illusztrációval. Amennyiben a tananyagban találkoztak a fogyatékosággal, szinte minden pedagógus elmélyedt a fogyatékoságok iránti érzékenyítésben, a kapcsolódó ismeretek átadásával. A válaszadó pedagógusok közül fele a közneveléshez köthető dokumentumokban (Nemzeti alaptanterv, kerettantervek, tankönyvek) nem ismeri azokat az irányelveket, amelyek lehetőséget teremtenek a szemléletformálásra.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igény, integráció, szemléletformálás, pedagógus, pedagógus attitűd

Abstract

The documents related to public education contain elements that can promote sensitization of disabilities. According to the National Core Curriculum, the basic principle to be highlighted is the natural acceptance of differences between students. During the overview of the framework curricula, it can be seen that the development of social competences is constantly present in relation to the curriculum. In the area of social sensitization, public education institutions, as well as the pedagogues who perform educational work in them, play a major role. As essential players in public education, it is important how practicing teachers think about the feasibility of sensitizing people with disabilities in Iran, and what opportunities are available to them.

In the course of this empirical research, among teachers (n = 243) working in lower secondary, majority primary schools, an online and paper-based questionnaire was used to assess whether the method of shaping attitudes towards disabilities is used

in some form in the classes they teach. In the light of the results, the surveyed population proved to be open to sensitizing occupations and programs, but without external professional help, their application is characteristically negligible. Few of the sensitizing programs are known, only a small group participates with their class in events held at external locations. More people take advantage of the opportunities within the educational institution, joining sensitizing programs or discussing this within the topic of the class teacher's lesson.

Among the subjects, they mostly encountered the topic of disability, or an illustration related to it, in connection with Ethics and Hungarian literature. If they encountered disability in connection with the curriculum, almost all teachers deepened their awareness of disabilities by imparting related knowledge. Almost half of the responding teachers do not know the guidelines and opportunities in the documents related to public education (National Core Curriculum, Framework Curriculum, Text-books) that create an opportunity to form a point of view.

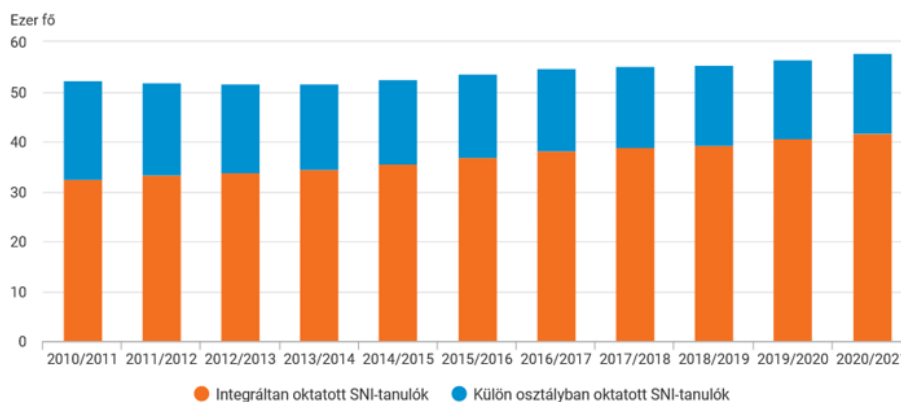
Kulcsszavak: special educational needs, integration, attitude formation, teacher, teacher attitude

Sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja

A hatályos magyar jogszabályok értelmében minden köznevelésben tanuló gyermeknek joga van ahhoz, hogy képességeinek és adottságainak megfelelően megkapja a számára leoptimálisabb speciális ellátást, gondozást, rehabilitációt. (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről) A közoktatásban tanulók közé tartoznak a sajátos nevelési igényű tanulók (továbbiakban SNI) is. „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről)

Az együttnevelésben tanulmányokat folytató SNI-tanulók felzárkóztató, készségfejlesztő, rehabilitációs foglalkozásait a regionálisan elérhető egységes módszertani központok utazó gyógypedagógusi hálózatának szakirányos gyógypedagógusai biztosítják. (Tóth-Szerecz, 2015)

Az integráció térhódításával a speciális igényű gyermekek aránya folyamatos növekedést mutat, amelyet azonban az ellátórendszerben dolgozó gyógypedagógusok száma nehezen tud követni. Az 1. ábra alapján látható a folyamatosan emelkedést mutató tendencia az együttnevelésre vonatkozóan, amit a 2021-es KSH adatok szemléltetnek.



1. ábra. Az általános iskolai SNI-tanulók száma

Forrás: KSH 2021 honlapja alapján

Az együttnevelésben résztvevő sajátos nevelési igényű tanulók 70%-a tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral küzd, 11%-uk intellektuális képességzavarral, 8,5%-uk pedig beszédfogyatékosként kapott diagnózist. (KSH, 2021) Mindezek mellett olyan további, sajátos nevelési igényű csoportokhoz tartozó gyermekek is helyt kapnak az integráló oktatásban, mint az érzékszervi fogyatékosággal vagy autizmus-spektrum zavarral élő tanulók. Az integrációban már az 1980-as években jelen vannak tehát a SNI-gyermekek, fogadásuk mégsem tekinthető zökkenőmentesnek. A sikeres beilleszkedés számos változótól függ, amelyek közül kiemelendő a pedagógusok attitűdje.

Attitűdvizsgálatok

Layser és Abrams 1983-ban, Pernell és munkatársai 1985-ben, Rye 1993-ban, Soodak és munkatársai 1998-ban végeztek tanári attitűdvizsgálatokat, amelyekben egységesen, közös pontként szerepelt az integráció hatékonyságának, sikerességének lényeges változójaként a pedagógus hozzáállása, fogadókészsége a fogyatékoságokhoz. (Szegő, 2008)

Horváthné 2006-os tanulmányában arra kereste a válaszokat, hogy az általa felmért tantestületekben (n=164) mely tényezők befolyásolják leginkább a pedagógusok hozzáállását az együttneveléshez. Míg a lakóhely típusa vagy az életkor kevésbé hat a véleményükre, addig az integrálásban szerzett tapasztalat és a fogyatékoság típusa hangsúlyosan megjelenik. A kutatás eredményei alapján a sajátos nevelési igényhez köthető specifikus ismeretekkel a pedagógusok nagy része nem rendelkezik. (Horváthné, 2006)

Szegő Ágnes 2008-as kérdőíves kutatásában a pedagógusok fogadási készségét vizsgálta az integrált oktatással kapcsolatban a látássérült, hallássérült, mozgássérült tanulók fogadására fókuszálva. Szegő eredményeiben a pedagógusok válaszai alapján két lényeges szempont emelhető ki. Egyrészt saját gyermeküket szívesen vennék integráló intézménybe, viszont pedagógusként ők maguk a fogyatékosággal élő gyermekek tanítását kevésbé preferálják. (Szegő, 2008)

Némethné a Nyugat-Dunántúl 10 iskolájában végzett pedagógus-attitűdkutatás (n=170) tanulmányában a kitöltők bevallásuk szerint nem tartják magukat teljesen kompetensnek az atipikus fejlődésű gyermekek tanításában, erre sem tanulás szervezésileg, sem tanításmódszertanilag nincsenek teljesen felkészülve. (Némethné, 2009)

Szabó Diána 2016-os vizsgálatában 315 pedagógus vett részt. A kutatás egyik legfontosabb szegmense annak kiszűrésére irányult, hogy melyek az SNI-tanulók integrált oktatásához kapcsolódó negatív attitűdök jellemző komponensei. Az eredmények szerint a legjelentősebb ok a gyógypedagógusra háruló túlzott felelősség szemben az integráló pedagóguséval. Ezen kívül megfogalmazódott, hogy az integráció többletterhet ró a pedagógusra, nem minden fogyatékosági típussal találkoznak szívesen a nevelés folyamatában, s nem tanítanak szívesen integráló osztályban. (Szabó, 2016)

Szemereiné vizsgálata bár relatív alacsony elemszámmal történt (n=46), a kitöltők Kaposvár köznevelési intézményeiben dolgoztak, ami hasonló bázist jelent jelen kutatás alanyainak nagy részével. Eredményei alapján a pedagógusok nem rendelkeznek elég ismerettel a sajátos nevelési igényű gyermekek tanításához, s úgy gondolják, hogy a feltételek nem biztosítottak az atipikus fejlődésű gyermekek együttneveléséhez. (Szemereiné, 2018)

A bemutatott attitűdvizsgálatok fényében látható annak jelentősége, hogy az osztályban tanító pedagógus milyen szemlélettel rendelkezik a fogyatékoságok irányában. A pedagógiai hozzáállás akár kulcsként szolgálhat a sajátos nevelési igényű gyermekek sikeres fogadását illetően. Az együtt-

nevelés során a tipikus fejlődésű tanulók, gyermekek iskolai közege meghatározó lehet arra vonatkozóan, hogy milyen módon állnak a fogyatékoság kérdéséhez, s ennek következményeként hogyan fogadják sajátos nevelési igényű társaikat.

Vizsgálatomban arra keresem a válaszokat, hogy a többségi oktatás-nevelésben, alsó tagozaton dolgozó pedagógusok milyen jelentőséget tulajdonítanak tanítványaik fogyatékoság iránti szemléletformálásának, s milyen eszközöket használnak ennek elősegítésére.

A kutatás körülményei

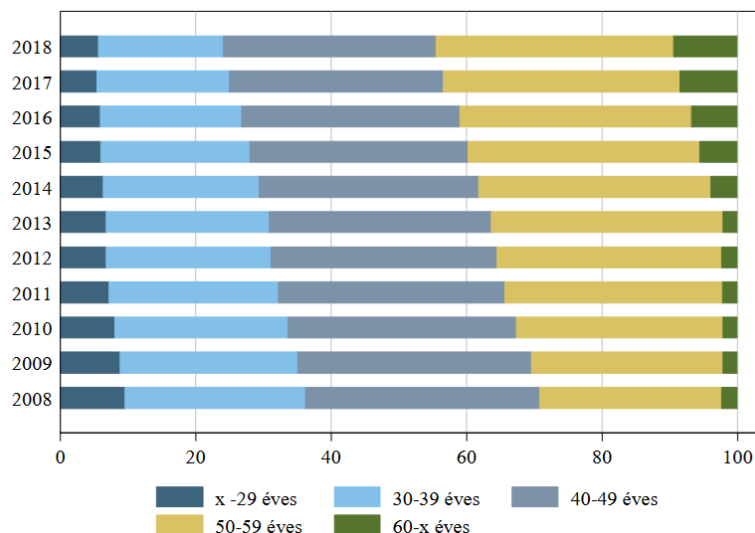
Jelen empirikus jellegű kutatás során az alsó tagozaton, többségi általános iskolákban dolgozó pedagógusok körében online és papíralapú kérdőív segítségével került felmérésre, hogy a fogyatékoságok elfogadása iránti szemléletformálás módszerét alkalmazzák-e valamilyen formában az általuk tanított osztályokban. A mérőeszköz 3 Likert-skálás, 2 kiegészítendő és 19 feleletválasztós, azaz összesen 24 kérdésből áll. A kérdőívek kitöltése elsődlegesen online formában valósult meg, hólabda mintavételi technikával. Ezen kívül - tartalmilag és formailag is megegyező - papíralapú kérdőívek ugyancsak érkeztek vissza Somogy megyéből, dominánsan kaposvári általános iskolák alsó tagozatos munkaközösségeiből. Összesen 243 érvényes kérdőív adta a bázist, amelyből 30 darab kaposvári általános iskolákban került kiosztásra, így papíralapon töltötték ki, 213 pedig internetes felületen.

A kérdőív összeállítása során a törekvés arra irányult, hogy megválaszolásra kerüljön néhány lényeges kutatási kérdés. A kutatási kérdések három témát céloznak, az első az érzékenyítésben szerzett gyakorlati tapasztalatokra irányul. A második témakör a fogyatékoságok iránti szemléletformálás lehetőségeit öleli fel a pedagógusok véleménye alapján az általuk ismert, a közneveléshez köthető dokumentumokban való megjelenése kapcsán. Az utolsó fókuszában pedig a pedagógusok részvételi hajlandósága, nyitottsága került áttekintésre a fogyatékoságok iránti érzékenyítés lehetőségei terén. A kiértékeléshez Excel-programban valósult meg. A kutatási kérdések tehát a következőképpen alakultak:

1. A pedagógusok milyen lehetőségekkel élnek a fogyatékoságok iránti érzékenyítésben?
2. A pedagógusok megítélése szerint a közneveléshez köthető dokumentumok mekkora teret adnak a fogyatékoságok iránti szemléletformálás kibontakoztatására?
3. A pedagógusok tapasztalatai alapján a tankönyvekben, tananyagban milyen mértékben jelenik meg a fogyatékoság témája?
4. Milyen kapacitása van a pedagógusoknak a fogyatékoságokhoz kapcsolódó ismeretek feldolgozására, s nyitottak-e erre?

A kutatás eredményei

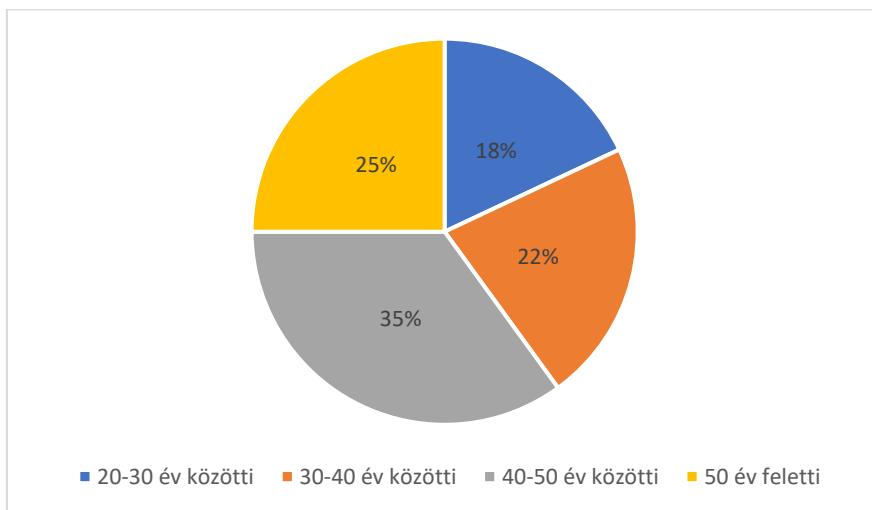
A kérdőív kitöltőinek demográfiai adatai jól tükrözik a mai magyar pedagógustársadalomban tapasztalható életkori jellegzetességeket. A Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont 2019-es kimutatása alapján (2. ábra) már látható volt a változás az évek során, amely alapján egyre kevesebb fiatal helyezkedik el pedagógus munkakörben, s a pályán maradó idősebb korosztály dominál.



2. ábra: Az egyes korcsoportokhoz tartozó pedagógusok százalékaránya a közoktatási intézményekben

Forrás: Varga, 2019.

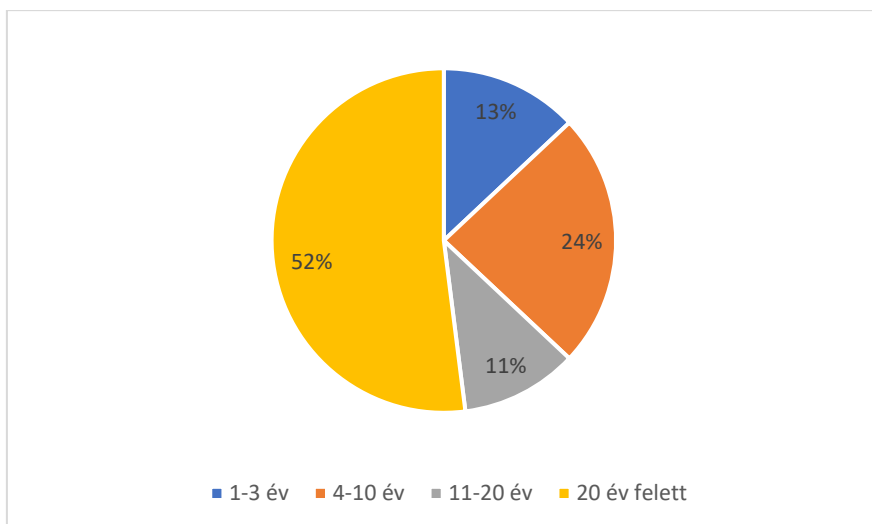
Ahogy a 3. ábrán látható, a kitöltők 60%-a, tehát jóval több mint a fele 41 év feletti, s a kisebb százalék képviseli a fiatalabb korosztályt, a pályakezdő fiataloktól 40 éves korig. A válaszok alapján feltételezhető, hogy a kitöltők már huzamosabb ideje dolgoznak a pedagógia színterén, gyakorlattal rendelkeznek. Mivel az integráció kezdetei a 80-as évekig nyúlnak vissza, a kitöltők jelentős hányada találkozhatott már tanítványai között sajátos nevelési igényű tanulókkal.



3. ábra Válaszadó pedagógusok életkori megoszlása

Forrás: saját szerkesztés

Ezt támasztják alá a 4. ábra eredményei a munkatapasztalatot illetően, amely alapján 50%-uk már több mint 20 éves pedagógusi munkatapasztalattal rendelkezik.

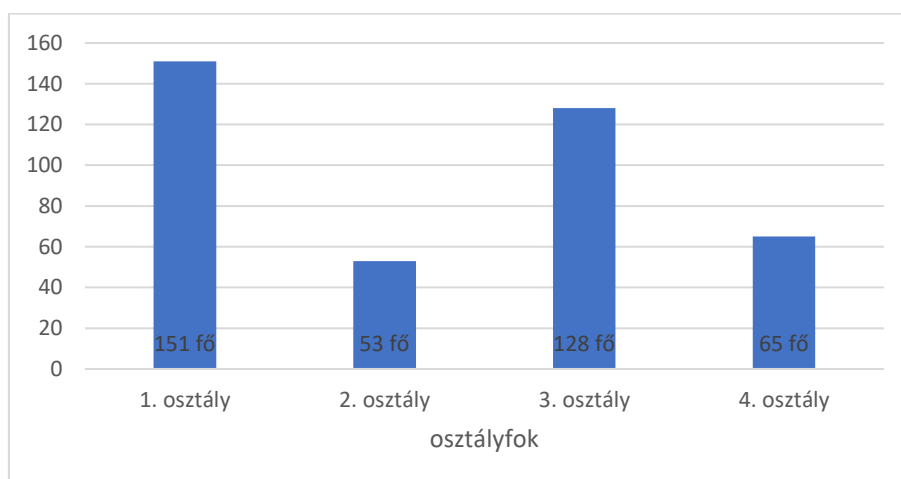


4. ábra: Szakmában eltöltött évek száma

Forrás: saját szerkesztés

A szemléletformálás témájának szempontjából lényeges lehet azoknak a körülményeknek az ismerete, amelyek adóttak egy tanító munkája során. Az osztály tanításában elfoglalt státusza, a munkát adó intézmény profilja, a gyermekek életkora és a tanulói összetétel is meghatározhatja azt, hogy milyen minőségben és mennyiségben van lehetősége vagy motivációja a témával foglalkozni. A kitöltők 85%-a (206 fő) osztályfőnöki szerepet tölt be a köznevelési intézményben az alsó tagozatokon, a fennmaradó 15% (37 fő) pedig napközis nevelőként dolgozik.

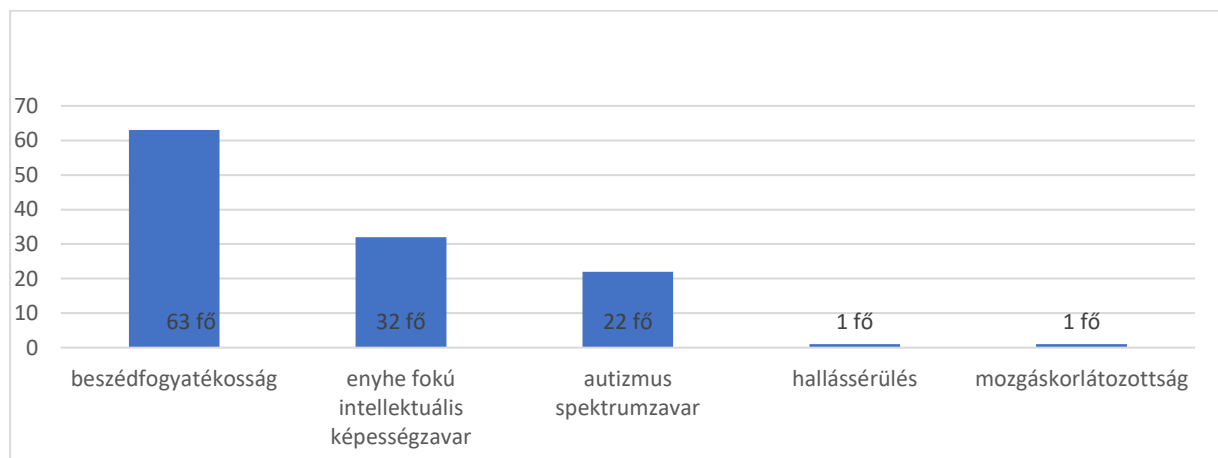
Az 5. ábrán megfigyelhető, hogy a megkérdezettek általános iskola alsó tagozatán tevékenykedő pedagógusok, akik jelenleg többségükben 1. osztályban látnak el feladatokat (151 fő). Gyakoriság szerint ezt a 3. osztályban tanítók (128 fő), majd a 4. (65 fő) és végül a 2. (53 fő) osztályfokon tanítók követik. Az adatok fényében úgy tűnik, egy pedagógus több évfolyamon is tanít osztályokat. Ez a bevett gyakorlat a tanítók műveltségterületeinek kihasználására irányul, tehát bizonyos tantárgyakat más taníthat egy adott osztályban, avagy egy pedagógus több osztályfokon is taníthat.



5. ábra: A pedagógusok által tanított osztályfokok

Forrás: saját szerkesztés

Az érzékenyítés tekintetében kiemelkedő szegmens a sajátos nevelési igényű gyermekek jelenléte az osztályban, hiszen a szubjektív tapasztalat nagyban befolyásolhatja az osztályközösség életét, a gyermekek és a pedagógusok attitűdjét. Az attitűdkutatások tapasztalatai alapján a fogyatékos személyekkel való közvetlen tapasztalatszerzés hatással lehet egy-egy kórkép megítélésére. (Szabó, 2016) A kitöltők 60%-a nyilatkozott arról, hogy osztályában nincs sajátos nevelési igényű gyermek, a fennmaradó 40% szerint van SNI-tanuló az osztályközösségben. Az integráció egyre inkább teret hódít a köznevelési intézményekben, így az adatok fényében a megjelenési arány alacsonynak tekinthető, hiszen a gyakorlati tapasztalatok alapján a legtöbb osztályban jellemző néhány sajátos nevelési igényű gyermek megjelenése. Az első ábrára visszacsatolva, az integrációban tanuló gyermekek száma több, majdnem 42. 000 fő, ez pedig az összes általános iskolás gyermek létszámának, a mintegy 729. 000 főnek, körülbelül a 17%-át teszi ki. Az integráltan nevelt SNI-tanulók aránya az összes SNI-tanulók közül (amely közel 58. 000 fő) az elmúlt évtized alatt 73%-ra növekedett. (KSH, 2021) A kérdezett pedagógusok azonban magas arányban tanítanak első osztályokban, ahol esetleg még nem rendelkeznek diagnózissal a gyermekek. Azok a kitöltők, akiknek az osztályában jelen vannak a fogyatékosággal élő diákok, legmagasabb arányban beszéd fogyatékoság fennállásáról számoltak be, amelyet összesen 63 fő jelölt meg, azaz a kitöltők közel 26%-a. Ezután leggyakrabban az enyhe fokú intellektuális képességzavar diagnózisát nevesítették, szám szerint 32-en, vagyis a kitöltők 13%-a. Ezen kívül az autizmus spektrumzavarral élő gyermekek jelentek meg 22 fő válaszában, amely a válaszok 9%-a. Az érzékszervi fogyatékoságok közül egy esetben jelezték a hallássérülés meglétét, s szintén egy esetben a mozgáskorlátozottság megjelenését a fogyatékosági típusok között. Mindezek jól megfigyelhetők az 4. ábrán.



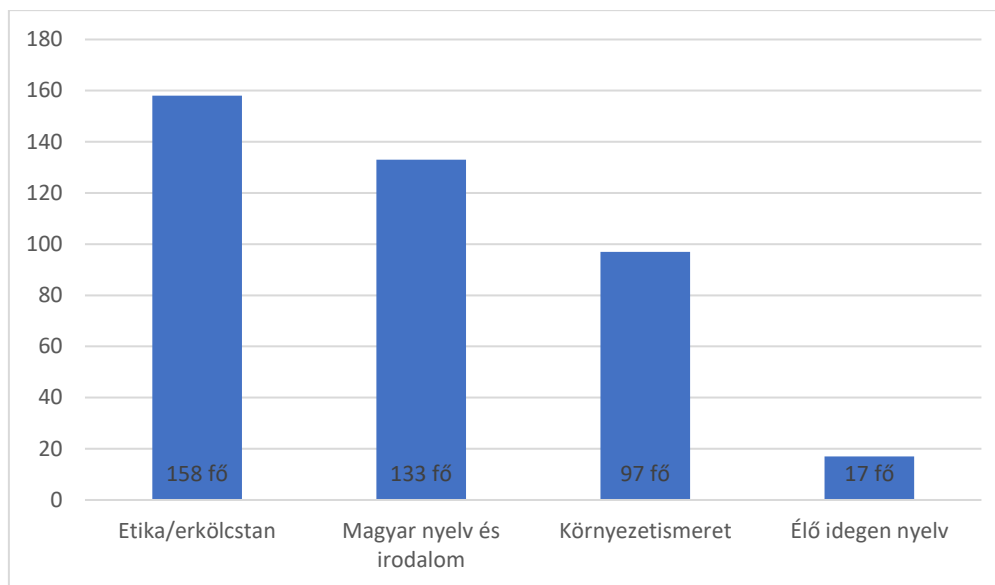
6. ábra: Fogyatékoságok megjelenése a válaszadó pedagógusok osztályaiban

Forrás: saját szerkesztés

A pedagógusok fogyatékoságokhoz kapcsolódó attitűdjét is jelezheti, milyen mértékben törekednek arra, hogy az osztályukban tanuló gyermekeket motiválják az elfogadó magatartásra, s hogy ismereteket adjanak át a témában különböző rendezvények vagy programok által. A válaszadók csupán 13%-a (32 fő) vett részt osztályával valamely érzékenyítő programban. A rendezvényeken, programokon való részvétel természetesen opcionális, s nem várható el a pedagógustól ennek megszervezése. Ám a köznevelési intézmények keretein belül is van mód ennek kibontakoztatására, amely kényelmesebb lehetőséget biztosít, hiszen sem finansziális terhet nem ró a csoportra, sem az utazás szervezését nem kívánja meg. Intézményen belül a pedagógusok 85%-a

(207 fő) foglalkozott már valamilyen módon a fogyatékoság témájával. Ennek leggyakoribb formája bizonyos tantárgyakhoz kapcsolódóan került elő, órai diskurzus keretein belül - 158 fő válasza szerint. Ezt az irányítottan a fogyatékoságokra fókuszáló témájú osztályfőnöki órák követték gyakoriság szerint, melyet 93-an jelöltek meg. Majd az iskolai rendezvényeken való részvétel kapcsán találkozhattak a gyermekek az érzékenyítés valamely formájával, 37 fő jelzése alapján. A korábban felvázolt attitűdvizsgálatok eredményeiben szinte kivétel nélkül visszatérő elem, hogy a többségi pedagógus nem rendelkezik megfelelő ismeretekkel a fogyatékoságokhoz kapcsolódóan, s a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésében nem érzi magát teljesen kompetensnek. (Horváthné 2006; Némethné 2009; Szemereiné 2018) A fogyatékoságokhoz kapcsolódó hiányos ismeretek tehát jelenleg is problémát jelentenek a köznevelésben dolgozó pedagógusok számára.

A gyakorló pedagógus optimális esetben ismeri a munkáját meghatározó törvényeket, rendeleteket, a pedagógiai dokumentumok különböző formáit, s ezek az elemek meghatározzák a mindennapi munkavégzését, ezért szubjektív véleménye van, impressziói alakulnak ki ezek kölcsönhatásáról. A kérdőív következő nagy kérdéscsoportja így arra keresi a választ, hogy a pedagógus milyen mennyiségben, minőségben találkozik az érzékenyítés témájával. A pedagógusok 49%-a szerint a köznevelési törvény és a kerettantervek abszolút teret engednek a fogyatékoságok iránti érzékenyítésnek, míg 51%-uk ennek épp az ellenkezőjéről nyilatkozik. Áttekintve a Nemzeti alaptantervet, valamint a kerettanterveket, azt láthatjuk, hogy több olyan irányelv is szerepel, amely épp ennek a támogatására született. Már a bevezető szakaszban is megjelenik az alapelv a tanulók közti különbségek, eltérések természetes elfogadása tekintetében. A Nemzeti alaptanterv alapján, az egyéni sajátosságok függvényében, kívánalomként jelenik meg a nevelési folyamatban a gyermek igényei szerinti, változatos módszertani eszköztárral való fejlesztése. (NAT 2020). Elveiben tehát a köznevelési dokumentumok támogatják a fogyatékoság iránti társadalmi érzékenyítés jelenségét, a kérdőívet kitöltő pedagógusoknak mégis majdnem a fele gondolja ennek ellenkezőjét. Ennél némileg konkrétabb megjelenéssel találkozhatunk a tananyag és a tankönyvek kapcsán. A kitöltők bevallása alapján 45%-uk (109 fő) a tananyag kapcsán találkozott a fogyatékoság kérdésével, míg 55%-uknak (134 fő) nincs ehhez kapcsolódó emléke. A tankönyvekben való megjelenésre szűkítve hasonló, ám fordított arány jellemzi a válaszokat. A válaszadók 45%-a (109 fő) úgy véli, a tankönyvekben nem lelhető fel sem az illusztráció, sem a tartalom tekintetében a fogyatékoság, míg a 55%-os (134) többség valamelyik formában találkozott vele. A meglepő arány háttérben állhat egyrészt az illusztrációk megjelenése, hiszen ha a tananyagban konkrétumként nem is szerepel fogyatékoság, az illusztrációk, a vizuális elemek tekintetében nincs kizárva ennek a lehetősége. Ezen kívül befolyásolhatja a válaszadást az oktatásban használt tankönyvek típusa, valamint az is, hogy a pedagógus melyik évfolyamon tanít. Adott tantárgyknál kapcsán bizonyos kiadók más-más tartalmakat, eltérő illusztrációkat használhatnak a tananyag átadásához, és a különböző osztályfokokon is differens mértékben iktatnak be fogyatékoságokkal összeköthető, vagy arra utaló tartalmakat. A tankönyveket tekintve lényeges szegmens, hogy mely tantárgyakhoz kapcsolódva jelenik meg legjellemzőbben - a pedagógusok meglátása szerint - a fogyatékoság vagy az érzékenyítés lehetősége. Az alsó tagozat első és második évfolyamán dominánsan az etika és/vagy erkölcsstan, valamint a magyarnyelv- és irodalomtankönyvekben lehet leginkább találkozni a fogyatékoságok képi megjelenítésével, vagy arra utaló illusztrációval. (Tóth-Szerecz, 2022) A 6. ábra eredményeinek alapján az etika áll az első helyen, 158 fő választása alapján, amelyet 133 fő válaszával a magyar nyelv és irodalom követ. Ezután a környezetismeret foglal helyet 97 fő választása szerint, s utolsó a felsorolásban az élő idegen nyelv 17 fő válasza szerint.



7. ábra: A fogyatékoság témájának megjelenése tantárgyak kapcsán

Forrás: saját szerkesztés

A többi tantárgyhoz érdekes módon egyetlen válasz sem kapcsolódik. Az etika a NAT-ban meghatározott irányelvei alapján számtalan olyan elemet tartalmaz, amely az érzékenyítéshez is szorosan kapcsolódó szociális kompetenciák fejlesztésére szolgál. Így nem meglepő, hogy a pedagógusok válaszaiban is dominánsan ez a tantárgy jelenik meg. A magyar nyelv és irodalom tantárgy kapcsán főleg az olvasmányok, olvasmányfeldolgozások viszik közelebb a gyerekeket pl. a fogyatékos, sérült szereplőkkel való találkozáshoz. Mindkét tantárgy teret enged a beszélgetésnek, vitának, ezzel lehetőséget adva a tapasztalatok cseréjére, a vélemények, kérdések kibontakoztatására. A környezetismeret tantárgy jellemzően az emberi test és észlelés témakörénél kapcsolhatja a fogyatékoságokat a tananyaghoz. Szerényebb megjelenése annak is lehet a következménye, hogy az új, 2020-tól érvényes NAT-ban már később kezdődik meg a környezetismeret oktatása, így az alacsonyabb évfolyamokon tanító kitöltők ezt az opciót evidens, hogy nem választják (NAT 2020). Amennyiben a tankönyvekben megjelent a fogyatékoság, a kitöltő pedagógusok 72%-ának (175 fő) volt lehetősége mélyrehatóan foglalkozni a kifejtéssel, míg 28 %-uk (68 fő) ezt nem tette vagy tehette meg.

A magyar olvasmányokban, mesékben, dalokban időnként szerepel a fogyatékoság akár a mű címe, akár pedig a szereplők kapcsán, kiváló alkalmat szolgáltatva arra, hogy mindezeket a szemléletformálás során felhasználhassuk. A pedagógusok tapasztalatainak összegyűjtésekor szintén átvilágításra került, hogy milyen mértékben találkoznak az alsó tagozatos tankönyvekben a fogyatékoság témájának megjelenítésével. Véleményüket 1-5-ig terjedő Likert- skála segítségével fejezhették ki, amelyen az egyes a 'nagyon ritkán találkozom', az ötös pedig a 'nagyon gyakran találkozom' fokozatként jelent meg. A válaszadók kizárólag a skálán előforduló opciók alsó értékeiből választottak. Tehát főleg az ének-zene, valamint a magyar nyelv és irodalom tantárgyakra, valamint az etika és erkölcstan tankönyvekben található mesékre fókuszálva dönthettek. A válaszok alapján a kitöltők úgy vélik, a tankönyvekben a dalok, mesék nagyon ritkán vagy ritkán jelenítik meg a fogyatékoság témáját.

Mivel a tananyag tekintetében kevés kapcsolódási pontot lehet felfedezni a fogyatékoságok iránti érzékenyítés szempontjából, ezt jellemzően külön foglalkozás, szervezett program keretein belül lehet megvalósítani. Az utolsó kérdéscsoportban a pedagógusok és gyermekek között napi-rendje miatt adódó szervezési nehézségekre válaszoló megoldásokra került a fókusz. Amennyiben

külső előadók, gyakorlati szakemberek több foglalkozásból álló érzékenyítő programot kínálnának az osztályközösség számára, azon szívesen részt vennének: a válaszadók 97%-a (236 fő) igennel voksolt, tehát csatlakozna egy ilyen kezdeményezéshez, míg 3%-uk (7 fő) nemleges választ jelölt meg.

Egy ettől eltérő megoldás keretein belül a pedagógus számára nyújtott, kidolgozott érzékenyítő programcsomag lehetőségének vizsgálata is megtörtént. A pedagógus számára nyilvánvalóan nagyobb terhet jelent, ha saját magának kell levezényelnie a programot, akkor is, ha az részletes leírást nyújt számára. Míg a külső előadók érkezésének megszervezése kevesebb időt és energiát igényel, a saját maga által abszolválta tevékenység jócskán több felkészüléssel jár. Ennek ellenére a válaszadók - a készen kapott programcsomag alkalmazásának tekintetében - ugyanolyan arányban jelezték szándékukat, mint a külső előadók által összeállított csomag esetén. Tehát 97%-uk (236 fő) így is megvalósítaná a programot, míg 3%-uk (7 fő) ilyen formában sem venne részt a programban.

A hazai attitűdkutatásokban egyértelműen kirajzolódik, hogy a pedagógusok jelentős része nem érzi kompetensnek magát a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásában. (Szegő 2008). A válaszok alapján motiváltak tűnnek, s igazán biztató a részvételi szándék magas aránya annak ellenében, hogy mostanáig a gyakorlatban – az előzetes válaszadások alapján - kevesen csatlakoztak érzékenyítő programokhoz. Lényeges aspektus annak felderítése, hogy a pedagógusok időben, azaz a nap struktúrájába beilleszthetőnek tartják-e a program kivitelezését. A válaszok alapján a kitöltők 64%-a (156 fő) szerint mindez megoldható lenne, míg 36%-uk (87 fő) nem tudná biztosítani az ehhez szükséges időt a napirend kötöttsége miatt. Annak ellenére tehát, hogy szinte kivétel nélkül nyitottak lennének a befogadást elősegítő program kivitelezésére, sokan úgy vélik, az iskolai életben nem mindig jutna rá elegendő idő

Kutatási kérdések megválaszolása

A kutatási kérdésekre a kitöltött kérdőívekből a mai pedagógiai gyakorlatban aktuális válaszokat sikerült nyerni.

Az első kérdés arra fókuszált, hogy a pedagógusok vajon milyen lehetőségekkel élnek a fogyatékosok iránti érzékenyítésben. A válaszadók között csekély azoknak az aránya, akik osztályukkal részt vettek valamely érzékenyítő programban. A 13%-os arány kifejezetten alacsonynak tekinthető, ám biztató, hogy az intézményen belül zajló érzékenyítő foglalkozásoknak gyakrabban részesei a gyermekek. Az intézményen belül a pedagógusok 85%-a (207 fő) foglalkozott már valamilyen módon a fogyatékosok témájával. Ennek leggyakoribb formája bizonyos tantárgyakhoz kapcsolódóan került elő. Ezt az irányítottan a fogyatékosokra fókuszáló témájú osztályfőnöki órák követték, végül az iskolai rendezvényeken való részvétel kapcsán találkozhattak a gyermekek az érzékenyítés valamely formájával. A köznevelési intézmények tehát valamilyen módon lehetőséget teremtenek arra, hogy a gyermekek a fogyatékosokhoz köthető alapvető ismeretekről tájékozódhassanak.

A második kérdés felmérése arra kereste a választ, hogy a pedagógusok megítélése szerint a közneveléshez kapcsolódó dokumentumok mekkora teret adnak a fogyatékosok iránti szemléletformálásnak. Az oktatáspolitikai irányelvek meghatározzák az oktatás-nevelés folyamatát. Fontos, hogy a gyakorló pedagógus ismerje az irányelveket, s munkáját igazítsa a hatályos köznevelési dokumentumokhoz. A válaszok alapján meglepő eredmények születtek, hiszen a kitöltő pedagógusok kicsivel kevesebb mint a fele véleménye alapján a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek abszolút teret engednek a fogyatékosok iránti érzékenyítésnek, míg a felénél némileg többen ennek épp az ellenkezőjéről nyilatkoznak.

A harmadik kutatói kérdés ehhez kapcsolódva arra fókuszált, hogy a pedagógusok tapasztalatai alapján a tankönyvekben, tananyagban milyen mértékben jelenik meg a fogyatékosok témája. Kiderült, kevesebb mint a kitöltők fele a tananyag vonatkozásában találkozott a fogyatékosok kérdéssel, míg a némileg magasabb arányú válaszadói csoportnak nincs ehhez kapcsolódó emléke. A tankönyvekben való megjelenésre szűkítve hasonló, ám fordított arány jellemzi a válaszokat. A kitöltők kevesebb mint fele véli úgy, hogy a tankönyvekben sem az illusztráció, sem a tartalom tekintetében nem jelenik meg a fogyatékosok, míg a felénél némileg magasabb arányban a többség valamelyik formában találkozott vele. A tantárgyakban megfigyelt, érzékenyítéshez szükséges tartalmak a válaszadók véleménye alapján leggyakrabban az etika kapcsán merülnek fel, amelyet a magyar nyelv és irodalom követ, majd a környezetismeret, utolsó a felsorolásban az élő idegen nyelv. Kifejezetten a gyermekdalokra, olvasmányokra fókuszálva a pedagógusok ritkán vagy nagyon ritkán találkoznak olyan művekkel, amelyben fogyatékosok, esetleg arra utaló tartalom található.

Negyedik kérdésként felvetődik, hogy milyen kapacitása van a pedagógusoknak a fogyatékosokhoz kapcsolódó ismeretek feldolgozására, s nyitottak-e erre. A témára való nyitottságuk példaeértékű, hiszen az eredmények fényében, amennyiben külső előadó biztosítana foglalkozásokat a tanulók számára, szinte egyöntetűen partnerek lennének a kérdésben, de abban az esetben is javarészt támogatnák a kezdeményezést, ha maguknak kellene prezentálniuk az érzékenyítő foglalkozást egy kidolgozott program alapján.

Összefoglalás

A kutatás konklúziója, hogy a közneveléshez kapcsolódó dokumentumok teret engednek a fogyatékosok iránti szemléletformálásnak, de nem határoznak meg konkrétumokat. A pedagógusok fogyatékosok irányában tanúsított attitűdje határozza meg, hogy milyen mértékben él a gyermekek ez irányú szemléletformáló nevelésével. A pedagógusok inkább intézményen belül, főleg tantárgyak kapcsán élnek az érzékenyítés lehetőségével, melyek közül kiemelkedik az etika, a magyar irodalom és a környezetismeret. A korábbi hazai attitűdkutatásokban rendre találkozhatunk azzal a visszatérő elemmel, hogy a pedagógusok nem érzik kompetensnek magukat a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásában, nevelésében. A speciális módszertan és a fogyatékosokhoz kapcsolódó specifikus ismeretek hiánya jelenleg is nehézséget okoz az együttnevelésben. Ennek következménye lehet az is, hogy a tipikus fejlődésű, többségi általános iskolában tanuló gyermekek érzékenyítése ilyen kis arányban valósul meg. Bízható eredmény, hogy a témában nyitottak, de szívesen vennék, ha kész programokat használhatnának fel. A legkézenfekvőbb megoldás ezért az lenne, ha a pedagógusok helyben felhasználható, szakemberek által kidolgozott programcsomagokat kapnának kézhez, amelyeket adott esetben, időbeosztásuknak megfelelően, maguk is elvégezhetnének osztályaikban.

Hivatkozott források

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés dátuma: 2022. 12. 21. forrás: <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00>
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17, 290–446. Letöltés dátuma: 2022. 12. 21. forrás: http://geogo.elte.hu/images/MK_20_017.pdf
- Horváthné Moldvai, I. (2006). Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*, 16(10), 81–97.

- KSH (2021). *Általános iskolai nevelés, oktatás, 2020/2021*. KSH honlapja. Letöltés dátuma: 2022. 12. 21. forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/alt-iskola2021/index.html>
- Némethné Tóth, Á. (2009). Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar pedagógia*, 109(2), 105–120.
- Szabó, D. (2016). Látlelet a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26(4), 21–36. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.21>
- Szegő, Á. (2008). Pedagógusok attitűdje az integrált oktatással kapcsolatban. *Alkalmazott pszichológia*, X(3–4), 21–34.
- Szemereiné Szigethy, E. (2018). Befogadói attitűdvizsgálat Somogy megyei többségi iskolák pedagógusai körében. In: Hanák, Zs. (Ed.) *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere*. (pp. 177–193). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.
- Tóth-Szerecz, Á. (2015). Sajátos nevelési igényű gyermekek az iskolarendszerben, inkluzív nevelés. *Iskolakultúra*, 25(11), 115–120.
- Tóth-Szerecz, Á. (2022). A fogyatékkal kapcsolatos szemléletformálás lehetősége a hatályos köznevelést meghatározó dokumentumokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 72(9–10), 77–97.
- Varga, J. (Ed.) (2019). A közoktatás indikátorrendszere 2019. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-Tudományi Intézet. Letöltés dátuma: 2022. 12. 21. forrás: https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2019.pdf

Szerző(k)

Tóth-Szerecz Ágnes

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2101-7150>

Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: toth-szerecz.agnes@uni-mate.hu

